

Pozitivan razvoj mladih i uspjeh u obrazovanju

Šmint Ilakovac, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:853839>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Studij: Diplomski studij psihologije

Marija Šmint

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH I USPJEH U OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2021.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Studij: Diplomski studij psihologije

Marija Šmint

POZITIVNI RAZVOJ MLADIH I USPJEH U OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2021.

Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

. U Osijeku, 20.06.2021.



Marija Šmint, 0130257150

Sadržaj

Uvod	1
Školski i akademski uspjeh.....	1
Rodne razlike	3
Pozitivan razvoj mladih	4
Ovladavanje obvezama	10
Cilj	10
Problem	11
Hipoteze.....	11
Metoda.....	11
Sudionici	11
Instrumenti.....	12
Postupak.....	13
Rezultati.....	13
Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijske statistike i deskriptivni podaci	13
Statistička provjera hipoteza.....	14
Rasprava	18
Odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih, uspjeha u obrazovanju i roda	19
Odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih, uspjeha u obrazovanju i ovladavanja obvezama....	24
Doprinosi i implikacije	26
Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za daljnja istraživanja	27
Zaključak	28
Literatura	29

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih (percipirana kompetencija, samopouzdanje, snažan karakter, brižnost i socijalna povezanost), roda, ovladavanja obvezama i uspjeha u obrazovanju. U tu svrhu, 727 sudionika od 15 do 27 godina ($M= 18.41$, $SD= 2.29$) ispunili su skraćenu verziju Upitnika pozitivnih karakteristika mladih (Five Cs of PYD-SF, Geldhof i sur., 2014) te Upitnik ovladavanja obvezama (eng. *Job Crafting*, Slemp i Vella-Brodrick, 2013). Statističkom analizom utvrđeno je da postoji značajna pozitivna povezanost između svih čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju. Percipirana kompetentnost i ovladavanje obvezama značajni su i pozitivni prediktori uspjeha u obrazovanju. Dodatno, rod nije imao moderacijski učinak na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja i uspjeha u obrazovanju, dok je ovladavanje obvezama parcijalni medijator u odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju. Poticanje razvoja čimbenika pozitivnog razvoja mladih i ovladavanja obvezama može imati pozitivan učinak na obrazovni uspjeh učenika i studenata. Ovim istraživanjem želi se naglasiti važnost održavanja školske klime koja će podupirati razvoj percipirane kompetentnosti i ovladavanje obvezama na svim razinama obrazovnih ustanova.

Ključne riječi: pozitivni razvoj mladih, percipirana kompetentnost, uspjeh u obrazovanju, ovladavanje obvezama, rodne razlike

Positive youth development and academic achievement

Abstract

The aim of this study was to examine relationship of positive youth development factors (competence, confidence, character, caring and connection), gender, job crafting and academic achievement. For that purpose, 727 participants between the ages of 15 and 27 ($M=18,41$ $SD=2,29$) fulfilled the shortened version of 5C of positive youth development survey (Five Cs of PYD-SF; Geldhof i sur., 2014) as well as Job Crafting questioner (Slemp i Vella-Brodrick, 2013). Statistical analysis revealed a positive correlation between all positive youth development factors and academic achievement. Percieved competence and job crafting are positive predictors of academic achievement. Gender did not moderate the link between positive youth development factors and academic achievement while job crafting acts as a partial mediator in the relationship of competence with academic achievement. Facilitating the development of positive youth development factors and job crafting can have a positive effect on academic achievement of the high school and university students. This research aims to emphasize the importance of nurturing a school climate that supports the development of perceived competence and job crafting behaviors on all levels of the education institutions.

Keywords: positive youth development, competence, academic achievement, job crafting, gender differences

Uvod

Školski i akademski uspjeh

Školski uspjeh može odrediti tijek daljnjeg školovanja te igra važnu ulogu u odabiru zanimanja i kvaliteti života nakon završetka školovanja. Iako se najčešće izražava kroz samo jedan parameter odnosno ocjene, školski uspjeh širok je, složen i višedimenzionalan konstrukt na koji utječe mnogo faktora. Pregledom literature vidljivo je da autori na različite načine definiraju ovaj konstrukt. Jedan uži pogled na školski uspjeh u svojoj je definiciji izrazio Mandić (1989) kada ga je definirao kao prosječni uspjeh učenika, određen školskim ocjenama na kraju svake školske godine koji se koristi kao mjera postignuća za vrednovanje i ocjenjivanje učeničkog rada. Pomak od ovakvog tradicionalnog pristupa odgoju i obrazovanju, koji je bio previše naklonjen kognitivnom aspektu i tako osiromašio socijalizacijsku i odgojnu funkciju škole, vidljiv je već desetak godina kasnije (Mikas, 2012). Tako autorica Zloković (1998) školski uspjeh definira kao uspješan razvoj životnih vještina, savladavanje gradiva te prilagodbu socijalnoj sredini. Bedeniković (2009) odlazi još korak dalje pa školski uspjeh definira kao kompleksan konstrukt koji se odnosi na stupanj u kojem su učenici trajno usvojili znanja, vještine i navike te razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralne spoznaje, uvjerenja i djelovanja. Takav suvremeni pristup razumijevanju školskog uspjeha mnogo je kompleksniji od tradicionalnog, a u prvi plan stavlja važnost razvoja svih sastavnica osobnosti pojedinca (emocionalne, socijalne, intelektualne i moralne...) (Mikas, 2012). Nakon završetka osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, određeni broj učenika nastavlja sa svojim obrazovanjem u akademskom okruženju. Iako na fakultetima ocjene obično imaju manju vrijednost, one su i dalje važan dio školovanja te mogu proširiti ili suziti mogućnosti koje se studentu nude (stipendije, prakse, mogućnost zapošljavanja i sl.). Pregledom literature vidljivo je kako je i akademski uspjeh složeni konstrukt oko čije se definicije ne mogu svi složiti. Smart i sur. (2006) naglašavaju različitosti među fakultetima kao osnovni razlog zašto je akademski uspjeh kompleksan pojam. Smatraju kako bi pri njegovom definiranju trebalo uzeti u obzir kakvo je akademsko okruženje te koje se kompetencije ocjenjuju. Uzevši u obzir spomenute različitosti York i sur. (2015) definiraju akademski uspjeh kroz šest sastavnica: akademsko postignuće (ocjene, prosjek ocjena), stjecanje znanja, vještina i kompetencija (vezane uz specifično područje) te upornost i zadržavanje znanja (kao mjera napretka). Iz svega navedenog možemo zaključiti kako je uspjeh u obrazovanju složen i višedimenzionalan konstrukt koji se ne sastoji samo od ocjena, već uključuje i mnoge druge elemente. Kako bi lakše razumjeli koji su

to elementi autorice Kranželic i Bašić (2005) objašnjavaju kako uspjeh u obrazovanju ima dvije dimenzije – vanjsku i unutarnju.

Vanjska i unutarnja dimenzija uspjeha u obrazovanju. Pod vanjskom dimenzijom uspjeha u obrazovanju podrazumijeva se akademski uspjeh, odnosno ocjene (Kranželic i Bašić, 2005). One su direktni pokazatelj uspjeha u obrazovanju koje govore o tome koliko učenik zna i kako napreduje (Alić, 2020). Dugoročno gledano, visoke ocjene povećavaju učenikove/studentove izgleda za bolju i kvalitetniju budućnost jer omogućavaju upis u dobre srednje škole, na željeni fakultet te otvaraju prilike za bolje zaposlenje. Ocjene mogu pomoći i u ostvarivanju dodatne financijske pomoći u vidu stipendija ili ostalih benefita za darovite učenike i studente. Upravo zbog toga, djeca, ali i njihovi roditelji i okolina najčešće stavljaju naglasak na ocjene kao indikator školskog uspjeha učenika (Alić, 2020). Suprotno tomu, kako roditelji tako i obrazovne ustanove puno manji naglasak stavljaju na unutarnju dimenziju uspjeha u obrazovanju koja se odnosi na individualnu prosudbu osobnog uspjeha u obrazovanju, svakodnevnom životu te u socijalnim odnosima (Kranželic i Bašić, 2005). To je način na koji osoba procjenjuje svoju vrijednost kao učenika ili studenta što može utjecati na to kakav će biti njezin život u obrazovnom ili svakodnevnom kontekstu, te na sliku koju ona razvija o sebi (Alić, 2020). Kako objašnjavaju Kranželić i Bašić (2005) neuspjeh u unutarnjoj dimenziji za individu znači osobnu bol koja je povezana s obrazovanjem, doživljaj poraza i vlastite nedostatnosti. Sve to u konačnici može dovesti do raznih načina bježanja – izostajanje s nastave, bježanje iz škole, pribjegavanje nasilju te povlačenje u sebe. Osim toga, odnos samopoimanja i obrazovnog postignuća je recipročan te se pozitivna slika o sebi smatra nužnim preduvjetom za dobro postignuće u obrazovanju (Pascarella i sur., 1987, prema Grozdek, 2007). Jasno je stoga zašto se u suvremenom pristupu školskog uspjeha razmatra i ova unutarnja dimenzija i zašto učenici, roditelji i odgojno – obrazovne ustanove ne bi trebali gledati na ocjene kao glavni pokazatelj uspjeha u obrazovanju (Alić, 2020).

Faktori uspjeha u obrazovanju. Osim što je kompleksan pojam, na uspjeh u obrazovanju utječu mnogobrojni faktori poput roda, zdravlja, kognitivnih sposobnosti, motivacije, obiteljskih odnosa, socijalnog okruženja i mnogih drugih. Dodatno, za akademski uspjeh Teskera (2020) ističe i važnost utjecaja samoupravljanja (upravljanje uspjehom), pristupe učenju, utjecaj fakulteta i profesora te prethodno obrazovanje. U svojoj knjizi, autor Rečić (2003) podijelio je čimbenike koji utječu na uspjeh u obrazovanju u tri kategorije. Prvu kategoriju sačinjavaju biološki faktori u koje ubraja živčani

i endokrini sustav te tjelesnu konstituciju. U drugu grupu faktora Rečić (2003) je uključio osobine pojedinca poput kvocijenta inteligencije, povjerenja u vlastite snage (samopouzdanje), metode učenja, radnih navika, redovitosti polaznja nastave, zdravstvenog stanja, motivacije za učenje i sl. Posljednju skupinu faktora čine socijalni faktori koji se odnose na pojedinčevo okruženje tj. obitelj, školu, fakultet, vršnjake, osobe s kojima individua dolazi u doticaj, literatura te mediji. Kao što je vidljivo širok je raspon faktora koji utječu na obrazovno postignuće, a veza među njima nije jednostavna niti jednosmjerna već se ovi faktori međusobno isprepliću i utječu jedni na druge (Alić, 2020).

Rodne razlike

Jedan od najčešće ispitivanih čimbenika koji imaju učinak na uspjeh u obrazovanju svakako je rod. Razlike među rodovima u obrazovnom postignuću ovise o vrsti vrednovanja, području vrednovanja te dobi (Buchman i sur., 2008). Mnoga istraživanja fokusirala su se na rodne razlike u specifičnim područjima učenja, a njihovi rezultati definirali su stereotipne razlike između muškaraca i žena (Voyer i Voyer, 2014). Tako se 1970-ih i 1980-ih godina matematika kao predmet učenja smatrala stereotipno muškim područjem jer su istraživanja pokazivala kako muški učenici postižu bolji školski uspjeh u matematici od učenica (Jugović i sur., 2012). Međutim, već 1990-ih Hyde i sur. (1990) svojom su meta-analizom pokazali da se rodne razlike u matematičkim postignućima s vremenom smanjuju, nestaju ili mijenjaju smjer, a daljnja istraživanja će to samo potvrditi (Mullis i sur., 2004). S druge strane, zbog boljih rezultata u verbalnim i čitalačkim sposobnostima djevojke se, također stereotipno, smatraju superiornijima u tim područjima učenja (Hedges i Nowell, 1995; Kolić-Vehovec i sur., 2009). Većina ovih istraživanja oslanjala su se na specifične testove kognitivnih sposobnosti ili rezultate nacionalnih testova (kao npr. državna matura u Republici Hrvatskoj) i kao što je vidljivo rezultati se često razlikuju jer ovise o području koje se ispituje i dobi učenika (Duckworth i Seligman, 2006). Međutim, kada je u pitanju uspjeh u obrazovanju mjeren kroz vanjsku dimenziju, odnosno ocjene, istraživanja pokazuju kako žene uzastopno postižu bolje rezultate. Ovaj je trend poznat već dugi niz godina (Hosseini, 1975; prema Voyer i Voyer, 2014) te se nastavlja potvrđivati kako u svijetu (Voyer i Voyer, 2014) tako i u Hrvatskoj (Koludrović i Ercegovac, 2013; Zrakić i Juračak, 2012; Jokić i Ristić Dedić, 2010). Postavlja se pitanje zašto žene postižu bolji uspjeh u obrazovanju iako nemaju veći kvocijent inteligencije niti postižu bolje rezultate na standardiziranim testovima? Autori Duckworth i Seligman (2006) u svom radu odgovor na ovo pitanje pronalaze u pojmu samodiscipline. Kako objašnjavaju, dok ocjene uvelike ovise o sposobnosti pojedinca da bude

uporan u svome trudu i koncentraciji unatoč dosadi, umoru i mnogobrojnim distrakcijama tijekom cijele godine, standardizirani testovi zahtijevaju trajni napor unutar samo nekoliko sati u testnoj situaciji koja je dizajnirana da minimalizira distrakcije. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da učenice imaju bolje školske ocjene te višu razinu samodiscipline u odnosu na svoje kolege. Također, istraživanjem su pokazali kako samodisciplina barem djelomično objašnjava rodne razlike u školskom uspjehu (Duckworth i Seligman, 2006).

Pozitivan razvoj mladih

Od samog početka istraživanja adolescencije kao razvojne faze čovjeka, ovo se razdoblje smatralo prepunim stresa (Hall, 1904; prema Arnett, 1999). Obilježeni takvom negativnom konotacijom, mladi su se opisivali kao „slomljeni“, kao oni koji su u opasnosti da će biti slomljeni (Benson i sur., 2006) te kao problem koji je potrebno riješiti (Roth i sur., 1998). Prije 1990-ih, ako se u istraživanjima spominjao pozitivan razvoj, o njemu se implicitno ili eksplicitno govorilo samo kao odsustvu negativnih ili nepoželjnih ponašanja (Benson i sur., 2006). Mlade koji bi iskazivali karakteristike pozitivnog razvoja opisivalo se kao one koji ne koriste alkohol ili droge, one koji ne sudjeluju u nasilju i tomu slični opisi (Lerner, 2005). Iako je korisno identificirati i poznavati negativne prediktore ponašanja mladih, oni ne mogu proizvesti prosocijalna ponašanja, a mogu dovesti do razvoja neučinkovitih intervencija (Benson, 2003). S druge strane, poznavanje varijabli koje imaju pozitivan učinak na rast i razvoj mladih pa tako i obrazovne ishode važan je korak u razvoju uspješnih intervencija te programa prevencije za mlade. Iz tog razloga, perspektiva deficita, kako ju nazivaju Guerra i Bradshaw (2008), počinje se napuštati 1990-ih godina paralelno s razvojem i širenjem primjene perspektive pozitivnog razvoja mladih (Lerner, 2005).

Perspektiva pozitivnog razvoja mladih (*Positive Youth Development – PYD*) njeguje pozitivan pogled na ljudsku prirodu i potencijale te mlade promatra kao resurse koje je potrebno i moguće razvijati kada ih se osnaži potrebnim vještinama i aktivnim ulogama u različitim okruženjima (Benson i sur., 2006; Lerner i sur., 2011). To je pristup koji teži razumijevanju i uključivanju djece u produktivne aktivnosti radije nego ispravljanju i usmjeravanju na tzv. negativne karakteristike mladih jer polazi od pretpostavke da svaka mlada osoba može napredovati kada se prilike njezine okoline usklade s njezinim osobnim snagama (Lerner i sur., 2011).

Značajnu ulogu u razvoju ove perspektive razvoja mladih odigrala su istraživanja otpornosti djece tako da su istaknula snage mladih i njihovu sposobnost napredovanja unatoč životnim nedaćama i stresorima s kojima su živjeli (Damon, 2004). Međutim, takav pristup mladima ponovno je bio orijentiran na one životne okolnosti mladih koje su uključivale deficite u njihovim životima čime se sugerira da je osobna snaga samo odgovor na nepovoljne životne uvjete. Perspektiva pozitivnog razvoja razlikuje se od istraživanja otpornosti jer razvoj osobnih snaga mladih razmatra i kao normalnu adaptaciju na razvojne izazove s kojima se većina mladih susreće (Damon, 2004). Kako bi razvio svoj potencijal i osobnu snagu, pojedinac mora imati prilike i podršku u svojoj okolini. Teorijsku podršku za ovakav pristup perspektiva pozitivnog razvoja mladih pronalazi u sistemsko - razvojnim teorijskim modelima (Overton, 2010; prema Lerner i sur., 2011). To su modeli koji naglašavaju da proces ljudskog razvoja uključuje razvijajućeg pojedinca i višestruke kontekste u kojima pojedinac djeluje i s kojima je u odnosu. Razvijajući pojedinac i njegovi konteksti kontinuirano djeluju jedan na drugoga. Ovi se recipročni odnosi nazivaju pojedinac \leftrightarrow kontekst odnosi i kao takvi reguliraju tijek razvoja pojedinca (njegovu brzinu, smjer i ishode) (Lerner i sur., 2011). Kada su regulacije odnosa uzajamno korisne i za pojedinca i za njegov kontekst, tada ih smatramo adaptivnim (Brandtstädter, 2006). Konačno, još jedan važan utjecaj na perspektivu razvoja mladih je pogled na ljudski razvoj kao podložan promjenama. Ova se ljudska karakteristika u sistemsko - razvojnim teorijama naziva plasticitet ili potencijal za promjenu te se smatra temeljnom snagom ljudskog razvoja jer omogućuje pojedincu da promjeni tijek svog razvoja u bilo kojem trenutku svog života. Kada se u razvojnom sistemu usklade potencijali i snaga osobe s obilježjima i resursima njezinih višestrukih konteksta, tada dolazi do pozitivnih promjena u životu pojedinca (Lerner i sur., 2011).

Ova je promjena, od perspektive deficita prema perspektivi pozitivnog razvoja, potaknula niz istraživanja i znanstvenih radova u različitim područjima (javno zdravstvo, razvojna psihologija, sociologija, socijalni rad, obrazovanje i sl.) koja su za cilj imala identifikaciju pozitivnih ponašanja i vještina koje mlade vode ka zdravom razvojnom putu (Damon, 2004). Jedan od najčešće istraživanih modela pozitivnog razvoja mladih je model koji pozitivni razvoj mladih definira kroz pet čimbenika pozitivnog razvoja nazvanih 5Cs, a to su: percipirana kompetentnost (eng. *competence*), samopouzdanje (eng. *confidence*), snažan karakter (eng. *character*), socijalna povezanost (eng. *connection*) i brižnost (eng. *caring*) (Lerner i sur., 2005; Lerner, 2003).

Percipirana kompetentnost. Lerner i sur. (2005) definirali su percipiranu kompetentnost kao pozitivno samopoimanje u raznim domenama života. Koliko je kompetentnost bitna u životu pojedinca govori činjenica da su je Ryan i Deci (2000), u svojoj teoriji samo-određenja, naveli kao jednu od tri (pored povezanosti i autonomije) osnovne psihološke potrebe. Ona se odnosi na potrebu pojedinca da bude učinkovit u svojim odnosima s okolinom te potrebu za uvježbavanjem vlastitih sposobnosti i vještina. Okolina koja je strukturirana, odnosno postavlja realistična očekivanja, uzvraća dosljedne posljedice te daje povratnu informaciju relevantnu za kompetentnost podupire zadovoljenje potrebe za kompetentnost (Skinner, 1993). Suprotno tomu, socijalni kontekst koji nije dosljedan, vrši prisile i/ili zanemaruje pojedinca može blokirati razvoj osjećaja kompetentnosti, povezanosti i autonomije (Skinner i Wellborn, 1997). Ako socijalni kontekst podupire potrebu za kompetentnosti, povezanošću i autonomijom, pojedinac će biti uključen u dani kontekst (obitelj, školu ili posao) te pokazivati pozitivna ponašanja i osjećaje. Međutim, ako socijalni kontekst zanemaruje ove osnovne psihološke potrebe pojedinca, on počinje izražavati svoje nezadovoljstvo kroz različita problematična ponašanja (izbjegavanje, pasivnost, otpor i sl.) i osjećaje (anksioznost, dosada, strah, ljutnja i sl.) (Miserandino, 1996). Lerner i sur. (2005) navode nekoliko vrsta kompetentnosti. Socijalna kompetentnost odnosi se na interpersonalne, kognitivne i emocionalne vještine te ponašanja koja djeca trebaju imati za uspješnu socijalnu prilagodbu. Kognitivna se kompetentnost odnosi na različite kognitivne sposobnosti (npr. donošenje odluka) (Lerner i sur., 2005) dok se poslovna odnosi na to kako adolescenti doživljavaju svoje vještine u praktičnom radu, svoju spremnost na prihvaćanje prigodnih poslova te doživljaj da bi ih mogli dobro obavljati (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Konačno, Lerner i sur. (2005) navode akademsku kompetentnost koja se odnosi na percepciju vlastite sposobnosti u školi i razredu te doživljaj vlastite inteligencije (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Kada je u pitanju uspjeh u obrazovanju, istraživanja pokazuju kako se viša procjena osjećaja kompetentnosti povezuje s upotrebom efikasnih strategija učenja, većim ulaganjem truda pri učenju te učinkom na zadatku (Pintrich i De Groot, 1990; Schunk, 1991, prema Pajares, 2002). Ferla i sur. (2010) u svome radu dobili su da su studenti koji postižu visoke rezultate na mjerama percipirane kompetentnosti više perzistentni, češće postižu željene ciljeve, manje su anksiozni te postižu bolje rezultate. Osjećaj kompetentnosti značajan je prediktor boljeg školskog uspjeha (Pajares, 2002; Rijavec i sur., 1999) pri čemu osjećaj smanjene akademske kompetentnosti snažnije utječe na mladiće nego na djevojke (Abela i Hankin, 2009). Pregledom literature vidljivo je kako među adolescentima postoje rodne razlike u osjećaju kompetentnosti pri čemu djevojke izražavaju da se osjećaju manje kompetentnima

u odnosu na mladiće. U svome istraživanju, autorice Lebedina-Manzoni i Lotar (2011) dobile su da mladići postižu više rezultate u odnosu na djevojke u području sportske kompetentnosti, tjelesnog izgleda, romantične privlačnosti te kod generalne procjene vlastite vrijednosti. Djevojke pak pokazuju više samoprocjene u odnosu na mladiće kada su u pitanju regulacija vlastitog ponašanja i bliskih prijateljstava. Rodne razlike u osjećaju kompetentnosti tijekom adolescencije objašnjavaju se razlikom u doživljaju tjelesnog izgleda između mladića i djevojaka s obzirom na to da je samovrednovanje općenito povezano s percepcijom tjelesnog izgleda (Harter, 1990). Djevojke su često zaokupljene svojim tjelesnim izgledom, što zbog promjena kroz koje prolaze tijekom adolescencije, što zbog socijalizacijskog pritiska i društvenog ideala. Takva negativna percepcija tjelesnog izgleda može dovesti i do nižeg generalnog vrednovanja sebe (Lindwall, 2004).

Samopouzdanje. Samopouzdanje osobe vjeruju u vlastite sposobnosti, imaju visoku vlastitu vrijednost i percipiranu samoefikasnost te razvijaju pozitivan identitet i imaju određen smjer svoje budućnosti (Lerner i sur., 2005). Dodatno se samopouzdanje može definirati kao stanje sigurnosti u vlastiti uspjeh tijekom određene aktivnosti (Stankov i sur., 2012). Samopouzdanje nije urođeno već se ono razvija tijekom života pojedinca počevši već u ranom djetinjstvu, potom ubrzava svoj rast u adolescenciji te završava u starosti (Larsen i sur., 2005). Na početku svog razvojnog puta, za samopouzdanje pojedinca najvažniji su obiteljski odnosi i razvoj sigurne privrženosti. Ulaskom u adolescenciju smanjuju se interakcije s roditeljima, te vršnjaci i vršnjačke grupe postaju novi izvor informacija o vlastitoj vrijednosti pa samopouzdanje, pored drugih čimbenika, ovisi o tome koliko je osoba prihvaćena u društvu (Lopac, 2017). Odnos samopouzdanja s uspjehom u obrazovanju široko je istraživana tema, a jedan od razloga zašto je samopouzdanje toliko utjecajno u obrazovanju jest taj da ono može odrediti obrazovno postignuće kroz svoju povezanost s motivacijom i očekivanjima učenika odnosno studenata (Stankov i sur., 2014). Proučavajući ulogu samopouzdanja u akademskom postignuću, Stankov i sur. (2012) došli su do zaključka kako je samopouzdanje najznačajniji nekognitivni prediktor uspjeha na zadacima iz matematike i engleskog jezika. Iste su rezultate dobili i Stankov i sur. (2014) ispitivajući samopouzdanje učenika u rješavanju matematičkih zadataka. Ispitivajući populaciju studenata preddiplomskog studija, Al-Hebaish (2012) je zaključio kako je generalno samopouzdanje bilo pozitivno povezano s rezultatima usmenih ispita. Osim što određuje uspjeh u obrazovanju, samopouzdanje i proizlazi iz njega. Doživljaj zadovoljstva koji proizlazi iz uspjeha pomaže učenicima u stjecanju samopouzdanja (Rečić, 2003), dok iskustvo neuspjeha u školi ugrožava samopouzdanje učenika te može dovesti do smanjene motivacije i lošijih rezultata (Rijavec

i sur., 1999.). Isto je potvrdio Srivastava (2013) koji je u svome istraživanju na uzorku adolescenata od 11 do 18 godina dobio pozitivnu povezanost između razine školskog uspjeha i samopouzdanja adolescenata. Istraživanja rodni razlika u razini samopouzdanja navode kako muški sudionici izražavaju veću razinu samopouzdanja u odnosu na žene bilo generalno (Marsh i sur., 1991) ili u specifičnim područjima (Cooke-Simpson i Voyer, 2007; Ziegler i Heller, 2000).

Snažan karakter. Koncept snažnog karaktera odnosi se na integritet, razvijeni moral, osobne i društvene vrijednosti i vještine, te poštivanje socijalnih i kulturalnih norme (Lerner i sur., 2005). Razdoblje adolescencije vrijeme je kada osoba prolazi kroz promjene na fizičkoj, kognitivnoj i društvenoj razini te kroz njih nastoji riješiti razvojni zadatak tog razdoblja života odnosno izgraditi svoj identitet. Mladi su tada posebno zainteresirani za moralne vrijednosti i traženje smisla pa definiranje identiteta podrazumijeva i moralni razvoj (Damon, 2004). Osim toga, naprednije moralno rasuđivanje omogućeno je prijelazom s konkretnog na hipotetičko-deduktivno mišljenje (Eisenberg i Morris, 2004). Ispitivajući odnos između osobina snažnog karaktera (Peterson i Park, 2004) i uspjeha u obrazovanju, Weber i Ruch (2012) objašnjavaju kako su određene snage karaktera (upornost, ljubav prema učenju, otvorenost, samoregulacija) umjereno povezane s objektivnim uspjehom u obrazovanju, odnosno ocjenama. Osim toga, snažan karakter povezan je s pozitivnim ponašanjem tijekom nastave koje također dovodi do boljeg uspjeha u obrazovanju (Weber i Ruch, 2012; Wagner i Ruch, 2015). Pri ispitivanju rodni razlika, primjetno je kako žene, za razliku od muškaraca, postižu više rezultate na njegujućim karakteristikama. Tako je autori Shimai i sur. (2006) u svome istraživanju dobio da žene postižu više rezultate na dobroti, ljubavi, zahvalnosti i uvažavanju ljepote dok muškarci više rezultate postižu na otvorenosti, perspektivi, kreativnosti i samoregulaciji. Autorice Brdar i sur. (2011) također su potvrdile da muškarci imaju izraženiju samoregulaciju u odnosu na žene dok su Duckworth i Seligman (2005) svojim istraživanjem istaknuli važnost samoregulacije za koju su dokazali kako bolje predviđa školski uspjeh nego kvocijent inteligencije učenika.

Socijalna povezanost. Socijalna povezanost definira se kao pozitivna veza s ljudima i institucijama u životu pojedinca koja podrazumijeva uzajamne pozitivne odnose (Lerner i sur., 2005). Četiri ključna socijalna područja u životu adolescenta su vršnjaci, obitelj, škola i zajednica. Pozitivni odnosi u ova četiri područja povezuju se s boljim zdravljem i ponašanjem u adolescenciji. Prema tome, povezanost se smatra promotivnim faktorom u razvoju i zdravlju adolescenata (Jose i sur., 2012). Prema ranije spomenutoj teoriji samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) povezanost je također jedna od

tri osnovne psihološke potrebe, a njezino zadovoljenje dovodi do opće dobrobiti te je nužan uvjet za osobni rast i razvoj. U svome longitudinalnom istraživanju autori Jose i sur. (2012) demonstrirali su da je generalna povezanost i povezanost unutar četiri spomenute domene značajno pozitivno povezana s dobrobiti pri čemu su značajnije veze dobivene za obitelj i školu nego za vršnjake i zajednicu. Povezanost sa školom odnosi se na osjećaj pripadanja koji učenik razvija prema školi koju pohađa, a istraživanja koja se njime bave uključuju mjere poput percepcije školske klime, kvalitetu učitelj-učenik odnosa, uključenost, prihvaćenost učenika i sl. (Jose i sur., 2012). Povezanost sa školom povezuje se s nizom pozitivnih akademskih ishoda poput uključenosti, zadovoljstva sa školom, dobrim vladanjem te akademskim uspjehom (Woolley i sur., 2008; Crosnoe i sur., 2004). Baveći se temom pripadanja kod internacionalnih studenata, Glass i Westmont (2014) ustvrdili su da osjećaj pripadnosti ima pozitivan učinak na akademski uspjeh. Svojom su longitudinalnom studijom (od 13. do 16. godine) autori Bond i sur. (2007) pokazali kako dobra povezanost sa školom i generalna socijalna povezanost predviđaju najbolje ishode u kasnijim godinama.

Brižnost. Brižnost podrazumijeva simpatiju i empatiju za druge (Lerner i sur., 2005). Termin empatija prvi počinje koristiti Titchener (1909, prema Hicela i Glavina Kozić, 2012) definirajući ga kao kognitivnu sposobnost razumijevanja unutarnjeg stanja druge osobe. U usporedbi s djecom, adolescenti više odgovaraju na potrebe drugih. Hoffman (2001) objašnjava kako do ove razlike u dobi dolazi zbog povećanih apstraktnih kognitivnih sposobnosti adolescenata. Tijekom mladosti, empatija se razvija u interakciji s obitelji. Mladi čije obitelji modeliraju empatično ponašanje razvijaju prosocijalne namjere i socijalno emocionalnu kompetentnost (Eisenberg, 2006). Empatija i prosocijalno ponašanje pokazatelj su učenikova kompetentnog ponašanja i socioemocionalnog funkcioniranja (Brajša, 2003, prema Hicela i Glavina Kozić, 2012). Osim toga, empatija u akademskom okruženju facilitira učenje pogotovo kada se radi o čitanju, literaturi i socijalnim predmetima jer empatična osoba lakše zauzima uloge fiktivnih i povijesnih likova zbog čega se lakše prisjeća naučenog gradiva (Feshbach i Feshbach, 2009). Brojne studije potvrdile su postojanje rodni razlika u razini empatije kod muškaraca i žena. Te su se razlike objašnjavale kao posljedica zahtjeva koje društvo stavlja na žene. Smatrajući da one moraju biti više brižne prema drugima, žene su na testovima samoiskaza pokazivale veću razinu empatije od muškaraca (Eisenberg and Lennon, 1983 prema Rueckert i Naybar, 2008). Međutim, kasnija istraživanja ukazala su i na biološke osnove rodni razlika te potvrdila postojanje razlike u empatičnosti muškaraca i žena (Knickmeyer i sur., 2006; Fukushima i Hiraki, 2006, prema Rueckert i Naybar, 2008).

Ovladavanje obvezama

Pojam ovladavanja obvezama podrazumijeva načine na koje zaposlenik preuzima aktivnu ulogu u iniciranju promjena u fizičkim, kognitivnim i socijalnim karakteristikama svog posla. To je neformalni proces kojim pojedinci oblikuju svoju radnu praksu tako da odgovaraju njihovim interesima i vrijednostima (Slemp i Vella-Brodrick, 2013). Ovaj je pojam preuzet iz radnog konteksta, no moguće ga je primijeniti i u obrazovnom kontekstu. Tri su načina ovladavanja obvezama. Ovladavanje zadacima odnosi se na iniciranje promjena u broju i tipu aktivnosti koje osoba obavlja na svome poslu ili u školovanju (npr. uvođenje novih zadataka koji bolje odgovaraju pojedinačnim vještinama ili interesima). Nadalje, ovladavanje odnosima podrazumijeva oprez u odabiru društva i prijatelja na poslu, u školi ili na fakultetu (npr. odabir prijatelja prema interesima ili vještinama). Konačno, treći način je kognitivno ovladavanje koje uključuje promjenu perspektive koju osoba ima prema svome poslu ili školovanju tako da ih nastoji gledati kao više osobne ili značajne (npr. shvaćanje značaja svog uspjeha za zajednicu) (Wrzesniewski i Dutton, 2001). Slemp i Vella – Brodrick (2013) ističu kako ovladavanje obvezama ima pozitivnu povezanost s upotrebom snaga, intrinzičnim postavljanjem ciljeva, organizacijskim građanskim ponašanjem, zadovoljstvom poslom, motivacijom i entuzijazmom na poslu. Shodno teoriji socijalne razmjene, kada zaposlenici preuzmu inicijativu da povećaju broj svojih zadataka, oni će biti učinkovitiji. Osim toga, zaposlenici koji biraju prijatelje prema vještinama te oni koji imaju prijatelje koji će im pomoći kada im njihova znanja nisu dovoljna, također će bolje odraditi svoje zadatke. Konačno, pozitivan pogled na poslovne zadatke omogućuje im da više uživaju u svome poslu što također dovodi do veće radne učinkovitosti (Zhang i Liu, 2020). Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na mogućnost predviđanja radne učinkovitosti na temelju ovladavanja obvezama (Van Wingerden i sur., 2017; Tims i sur., 2013). Nadalje, Ghani i sur. (2019) u svome su istraživanju utvrdili medijacijsku ulogu ovladavanja obvezama u odnosu između samoefikasnosti i radne uključenosti za koju je poznato da dovodi do povećanja radne učinkovitosti. Konačno, ovladavanje obvezama pokazao se značajnim medijatorom i u odnosu između psihološkog kapitala (nada, efikasnost, otpornost i optimizam) i zadovoljstva poslom što također pospješuje rezultate zaposlenika (Cenciotti i sur., 2017).

Cilj

Ispitati odnos između čimbenika pozitivnog razvoja mladih, roda, ovladavanja obvezama i uspjeha u obrazovanju.

Problem

P1: Ispitati postoji li povezanost i koji je smjer povezanosti između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju.

P3: Ispitati moderatorski učinak roda na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju.

P3: Ispitati mogućnost predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju čimbenika pozitivnog razvoja mladih i ovladavanja obvezama.

P4: Ispitati medijacijski učinak ovladavanja obvezama na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju.

Hipoteze

H1: Postoji značajna pozitivna povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih (snažnog karaktera, percipirane kompetentnosti, socijalne povezanosti, brižnosti i samopouzdanja) i uspjeha u obrazovanju.

H2: Postoji značajni moderatorski učinak roda na povezanost između subskala pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju. Pritom će percipirana kompetentnost, samopouzdanje i snažan karakter biti snažniji prediktor uspjeha u obrazovanju kod muškaraca u odnosu na žene dok će brižnost i socijalna povezanost biti snažniji prediktor uspjeha u obrazovanju kod žena u odnosu na muškarce.

H3: Čimbenici pozitivnog razvoja mladih i ovladavanje obvezama bit će pozitivni prediktori uspjeha u obrazovanju.

H4: Postoji značajni medijacijski učinak ovladavanja obvezama na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju.

Metoda

Sudionici

Uzorak se sastojao od 727 sudionika, od čega je 449 (61.8%) djevojaka, a 278 (38.2%) mladića u dobi od 15 do 27 godina ($M= 18.41$, $SD= 2.29$). Pritom je 423 (58.2%) njih pohađalo srednju školu, a ostalih 304 (41.8%) su bili studenti preddiplomskih studija. Srednje škole obuhvaćene ovim istraživanjem bile su: Opća gimnazija Osijek, Medicinska škola Osijek, Gimnazija Matije Antuna Reljkovića Vinkovci, Srednja strukovna škola Vinkovci te Tehnička škola Ruđera Boškovića

Vinkovci, dok su fakulteti bili: Građevinski fakultet u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i Slavenskom Brodu, Pravni fakultet u Osijeku.

Instrumenti

Opći podaci prikupljeni su kroz pitanja o dobi i rodu sudionika, zatim mjestu življenja posljednjih 10 godina kao i s kime su do sada živjeli, stupnju obrazovanja oca i majke te o trenutnom obrazovanju (razred i smjer). Podaci o školskom uspjehu prikupljeni su kroz dva pitanja o uspjehu u obrazovanju. Prvo se odnosi na to kako bi ocijenili svoj školski uspjeh (odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan ili slab), a drugo na ocjene koje dobivaju u školi (većinom ispod dvojki, većinom dvojke, pola trojke i pola dvojke, većinom trojke, pola četvorke i pola trojke, većinom četvorke, pola četvorke i pola petice, većinom petice) što je ujedno i pitanje korišteno za mjeru uspjeha u obrazovanju u ovom istraživanju.

Upitnik ovladavanja obvezama (eng. *Job Crafting*, Slemp i Vella-Brodrick, 2013). Ovladavanje obvezama predstavlja pristup poslu u kojem zaposlenici preuzimaju aktivnu ulogu u iniciranju promjene u fizičkim, kognitivnim i socijalnim karakteristikama svog posla tako da bolje odgovaraju njihovim interesima i vještinama. Skala se sastoji od 14 čestica za koje sudionik izražava slaganje od 1 (gotovo nikad) do 6 (uvijek). Čestice su prilagođene tako da odgovaraju školskom kontekstu.

Kako bi ispitali pozitivne razvojne karakteristike mladih korištena je kratka forma *Upitnika pozitivnih karakteristika mladih* (Positive Youth Development Questionnaire– PYD-SF) (Geldhof i sur., 2014). Ova forma uključuje 34 tvrdnje koje ispituju 5 varijabli: percipiranu kompetentnost, samopouzdanje, karakter, socijalnu povezanost i brižnost. Za svaku tvrdnju sudionik iznosi svoje mišljenje na Likertovog skali na kojoj je ponuđeno 5 mogućih odgovora. Konačni rezultat formira se tako da se zbroje svi odgovori koje je sudionik dao na pojedinoj subskali. Minimalan rezultat koji sudionik može ostvariti na upitniku iznosi 34, a maksimalan 170. Što je rezultat viši, to je više razvijena pozitivna karakteristika koja je njime mjerena. Subskala percipirane kompetentnosti sastoji se od 6 tvrdnji. Dvije predstavljaju akademsku, dvije socijalnu te dvije tjelesnu odnosno atletsku kompetentnost. Na ovoj subskali sudionici bilježe svoje odgovore odabirom od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Varijabla samopouzdanja mjerena je sa 6 tvrdnji pri čemu dvije predstavljaju pozitivan identitet, dvije pozitivno samovrednovanje, te dvije zadovoljstvo izgledom.

Svoje mišljenje o navedenim tvrdnjama sudionici su izražavali zaokruživanjem broja od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Subskala snažnog karaktera uključuje 8 tvrdnji. 6 od njih odnose se na socijalnu osviještenost, osobne vrijednosti i vrednovanje različitosti. Za ove tvrdnje sudionici su svoje mišljenje izražavali na ljestvici od 1 (nije važno) do 5 (izuzetno važno). Na dvije tvrdnje koje predstavljaju odgovorno ponašanje sudionici su svoje odgovore bilježili na ljestvici od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Subskala povezanosti uključuje 8 tvrdnji. 6 tvrdnji predstavljaju povezanost s obitelji, školom i zajednicom, a sudionici su za njih bilježili odgovore na skali od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Na dvije tvrdnje koje predstavljaju povezanost s vršnjacima moglo se odgovoriti od 1 (skoro nikada ili nikada) do 5 (uvijek). Naposljetku, subskala brižnosti obuhvaća 6 tvrdnji s kojima su sudionici bilježili svoje odgovore od 1 (uopće ne) do 5 (u potpunosti).

Postupak

Istraživanje je dio većeg projekta pod nazivom Pozitivne karakteristike mladih iz kroskulturalne perspektive (eng. *The Positive Youth Development cross-national project*) pa su zatražena i dobivena odobrenja Etičkog povjerenstva u Osijeku i Etičkog povjerenstva norveškog Sveučilišta u Bergenu. Prije nego je započeto prikupljanje podataka, pribavljeni su pisani pristanci odgovornih osoba u institucijama uključenim u istraživanje. Istraživanje je provedeno grupno, metodom „papir-olovka“, u sklopu redovne nastave škola i fakulteta. Na početku provođenja istraživanja sudionicima je objašnjena svrha istraživanja, a potom su zamoljeni da potpišu pisani pristanak. Potpisani pristanci prikupljeni su prije nego su upitnici podijeljeni kako bi se osigurao osjećaj anonimnosti. Kao dio projekta sudionici su rješavali niz različitih upitnika. Vrijeme rješavanja bilo je oko 25 minuta.

Rezultati

Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijske statistike i deskriptivni podaci

U svrhu provjere preduvjeta za upotrebu parametrijskih testova korišten je Kolmogorov – Smirnovljev test (K–S) za provjeru normaliteta distribucije. Sve mjerene varijable statistički značajno odstupaju od normalne distribucije (K–S vrijednosti kreću se od .050 do .171, $p < .05$). Iz tog razloga provjerene su vrijednosti indeksa asimetričnosti (eng. *skewness*) te indeksa spljoštenosti (eng.

kurtosis) te je utvrđeno kako se vrijednosti indeksa asimetričnosti kreću u rasponu od -1.519 do .337 što je obuhvaćeno preporučenim rasponom od +/- 3. (Kline, 2005). Dodatno, vrijednosti indeksa spljoštenosti također su obuhvaćene preporučenim rasponom od +/-10 (Kline, 2005), a kreću se od -.233 do 2.79. Iz svega navedenog možemo zaključiti kako je opravdano koristiti parametrijske postupke. Deskriptivni podatci za korištene varijable navedeni su u Tablici 1.

Nadalje, kako bi opravdali korištenje parametrijskih statističkih postupaka temeljenih na izračunu korelacija provjereno je postoji li među varijablama multikolinearnost. Vrijednost faktora povećanja varijance (VIF) kreće se u rasponu od 1.396 do 1.740 dok se vrijednosti tolerancije kreću u rasponu od .575 do .716. Ovakvi rezultati upućuju na to da među varijablama nema multikolinearnosti jer vrijednosti faktora povećanja varijance (VIF) nisu veće od 10, a vrijednosti tolerancije nisu manje od .10 (Pallant, 2013).

Tablica 1.

Deskriptivni podatci korištenih varijabli

Varijabla	Min	Max	M	SD	α
P. kompetentnost	8	30	20.17	3.79	.69
Samopouzdanje	7	30	23.48	3.62	.77
Snažan karakter	12	40	32	4.21	.69
Socijalna povezanost	8	40	28.81	4.86	.77
Brižnost	6	30	26.07	4.16	.87
Ovladavanje obvezama	17	90	46.31	12.64	.89
Uspjeh u obrazovanju	1	8	5.48	1.49	-

Napomena: N=727

Statistička provjera hipoteza

Prva hipoteza. U svrhu provjere prve hipoteze odnosno provjere povezanosti između subskala pozitivnog razvoja mladih (snažnog karaktera, percipirane kompetentnosti, socijalne povezanosti, brižnosti i samopouzdanja) te uspjeha u obrazovanju korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Iz Tablice 2., shodno očekivanjima, može se vidjeti da su sve subskale pozitivnog razvoja mladih značajno i pozitivno povezane s uspjehom u obrazovanju ($p < .01$). Te su korelacije niskih vrijednosti pri čemu je s uspjehom u obrazovanju najviše povezana brižnost, a najmanje kompetentnost i socijalna

povezanost. Iz navedenog možemo zaključiti kako je prva hipoteza potvrđena. Prilikom obrade dodana je i pretpostavljena moderatorska varijabla rod koja je značajno negativno povezana s kompetentnosti ($p < .01$) i samopouzdanjem ($p < .05$) što znači da se muški sudionici doživljavaju kompetentnije i samopouzdanije u odnosu na žene. Nadalje, rod je značajno pozitivno povezan sa snažnim karakterom i brižnosti ($p < .01$), odnosno žene se smatraju brižnijima i snažnijeg karaktera nego muški sudionici. Između roda i socijalne povezanosti nije dobivena statistički značajna povezanost ($p > .05$). Ovladavanje obvezama također nije statistički značajno povezano s rodom. Sve subskale pozitivnog razvoja mladih su međusobno značajno i pozitivno povezane ($p < .01$) osim kompetentnosti i brižnosti između kojih nije dobivena statistički značajna povezanost ($p > .05$). Sve su subskale pozitivnog razvoja mladih pozitivno povezane s ovladavanjem obvezama pri čemu je najviše povezana socijalna povezanost, a najmanje percipirana kompetentnost ($p < .01$). Osim toga, ovladavanje obvezama pozitivno je povezano i s uspjehom u obrazovanju ($p < .01$).

Tablica 2.

Interkorelacije varijabli pozitivnog razvoja mladih s uspjehom u obrazovanju

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Rod	-	-.22**	-.09*	.20**	.07	.39**	.0	.27**
2. P. kompetentnost		-	.55**	.14**	.37**	.01	.27**	.12**
3. Samopouzdanje			-	.35**	.50**	.16**	.32**	.14**
4. Snažan karakter				-	.38**	.56**	.42**	.21**
5. Soc. povezanost					-	.31**	.44**	.12**
6. Brižnost						-	.31**	.22**
7. Ovlad. obvezama							-	.22**
8. Uspjeh u obrazovanju								-

Napomena: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Druga hipoteza. Kako bi se ustvrdilo postoji li moderatorski učinak roda na povezanost između subskala pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju korišten je Hayesov PROCESS (verzija 3.5) (Hayes, 2018). Korištenje PROCESS-a proširilo se zbog nekoliko prednosti koje ima nad hijerarhijskom regresijskom analizom. To je alat koji centrira prediktore te automatski računa interakciju između prediktora i moderatora te proizvodi analizu jednostavnog nagiba (eng. *simple slope*) (Field, 2018). Uspjeh u obrazovanju u analizu je uveden kao kriterij varijabla, pojedina subskala

pozitivnog razvoja mladih kao prediktor, rod kao moderator te dob i ostali čimbenici kao kontrolne varijable. Rezultati pokazuju kako interakcijski efekti između percipirane kompetentnosti ($B = -.02$, $p > .05$, $IP [-.08, .04]$), samopouzdanja ($B = .05$, $p > .05$, $IP [-.01, .11]$), snažnog karaktera ($B = .02$, $p > .05$, $IP [-.03, .07]$), socijalne povezanosti ($B = .01$, $p > .05$, $IP [-.03, .06]$) te brižnosti ($B = .01$, $p > .05$, $IP [-.05, .07]$) i roda nisu statistički značajni ($p > .05$). Na osnovu toga može se zaključiti kako ne postoji moderatorski efekt roda na povezanost između subskala pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju te je druga hipoteza u potpunosti odbačena.

Treća hipoteza. Radi provjere treće hipoteze odnosno mogućnosti predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju subskala pozitivnog razvoja mladih i ovladavanja obvezama korištena je hijerarhijska regresijska analiza. U prvi korak modela uključene su varijable rod i dob. U drugom koraku modela dodano je pet subskala pozitivnog razvoja mladih (snažan karakter, percipirana kompetentnost, socijalna povezanost, brižnost i samopouzdanje) dok je u trećem koraku dodano ovladavanja obvezama. U prvom koraku modela rod i dob objašnjavaju 7.3% varijance, $F(2,704) = 27.85$ ($p < .01$), u drugom koraku model objašnjava 12.7% varijance $F(5, 699) = 8.68$ ($p < .01$), dok cijeli model objašnjava 14.7% varijance, $F(1, 698) = 15.93$. Rod je u sva tri koraka pozitivan značajan prediktor ($p < .01$) za razliku od dobi koja nije značajna niti u jednom koraku ($p > .05$). S obzirom na promjenu u objašnjenju varijance vidljivo je kako subskale pozitivnog razvoja mladih objašnjavaju 5.4% varijance, a ovladavanje obvezama dodatnih 2% varijance kada se u obzir uzme efekt roda i dobi. Od svih uključenih subskala samo je percipirana kompetentnost ($p < .01$) pozitivan prediktor uspjeha u obrazovanju, dok preostale četiri subskale nisu značajne. Ovladavanje obvezama također značajan je prediktor uspjeha u obrazovanju ($p < .01$) pa možemo zaključiti kako je treća hipoteza djelomično potvrđena. Rezultate regresijske analize moguće je vidjeti u Tablici 3.

Tablica 3.

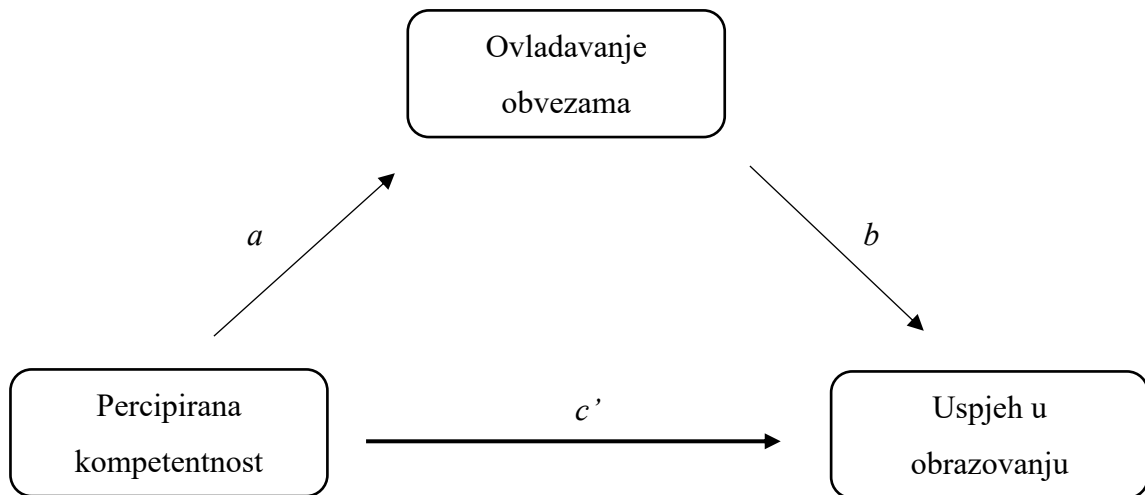
Hijerarhijska regresijska analiza predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju subskala pozitivnog razvoja mladih i ovladavanja obvezama

Model	R	R ²	F	β
1. Korak	.271	.073	27.85**	
Rod				.27**
Dob				-.02

2. Korak	.357	.127	8.68**	
Rod				.27**
Dob				-.02
P. kompetentnost				.15**
Samopouzdanje				.06
Snažan karakter				.09
Socijalna povezanost				-.04
Brižnost				.07
3. Korak	.383	.147	15.93	
Rod				.28**
Dob				-.02
P. kompetentnost				.13**
Samopouzdanje				.06
Snažan karakter				.04
Socijalna povezanost				-.09
Brižnost				.05
Ovladavanje obvezama				.16**

Napomena: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Četvrta hipoteza. Četvrtom hipotezom se pretpostavljalo da će ovladavanje obvezama imati medijacijski učinak na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju. Obzirom da je percipirana kompetentnost jedini prediktor koji se pokazao značajnim, medijacijski učinak provjeren je samo za njega. U svrhu provjere medijacijskog učinka korišten je Hayesov PROCESS (verzija 3.5) (Hayes, 2018) koji ima određene prednosti nad hijerarhijskom analizom prilikom ispitivanja medijacijskog učinka. PROCESS omogućuje procjenu direktnog, indirektnog i ukupnog učinka u medijacijskom modelu, uključuje podatak o intervalima pouzdanosti (IP; engl. *confidence intervals*) te umjesto *Sobel testa* koristi *bootstrap* metodu prema kojoj se korišteni uzorak promatra kao populacije iz koje se ekstrahira 5000 uzoraka (Field, 2018; Hayes, 2018). Konačno, obzirom da ne zahtijeva provođenje višestrukih hijerarhijskih analiza smanjuje mogućnost za pojavom pogreške tipa A.



Slika 1. Grafički prikaz pretpostavljenog medijacijskog odnosa

Kompetentnost se u analizi koristila kao prediktor, ovladavanje obvezama kao medijator varijabla, uspjeh u obrazovanju kao kriterij varijabla, dok su prestali čimbenici te rod i dob korišteni kao kontrolne varijable. Rezultati pokazuju kako ovladavanje obvezama ima parcijalni medijacijski učinak na povezanosti između percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju. U odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju indirektni efekt se pokazao značajnim te iznosi .01% IP [.002, .02], dok je direktni efekt također značajan i iznosi .05% [.02, .08]. Shodno navedenome, hipoteza je djelomično prihvaćena.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih, ovladavanja obvezama i uspjeha u obrazovanju. Istraživanje je vođeno nekolicinom istraživačkih pitanja koja su se odnosila na smjer povezanosti između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju, mogućnost predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju tih čimbenika te na moderatorski učinak roda na njihovu povezanost. Osim toga, ispitana je i mogućnost predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju ovladavanja obvezama te njegov medijacijski učinak na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju.

Na temelju dosadašnjih istraživanja i njihovih nalaza pretpostavljeno je da će smjer povezanosti između čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju biti pozitivan te je

ta hipoteza i potvrđena. Nadalje se pretpostavljalo da će rod imati moderatorski učinak na tu povezanost, međutim, ta je hipoteza potpuno odbačena, odnosno rezultati nisu ukazali na moderatorski učinak roda na povezanost između pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju. Konačno, treća hipoteza je samo djelomično potvrđena pri čemu su percipirana kompetentnost i ovladavanje obvezama jedini značajni prediktori uspjeha u obrazovanju. Naposljetku, ovladavanje obvezama parcijalni je medijator u odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju pa je posljednja hipoteza također samo djelomično potvrđena.

Odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih, uspjeha u obrazovanju i roda

Kao što je i očekivano, svi čimbenici pozitivnog razvoja mladih pozitivno su povezani s uspjehom u obrazovanju čime je potvrđena prva hipoteza. Moderatorskom analizom utvrđeno je kako ne postoji moderatorski efekt roda na čimbenike pozitivnog razvoja mladih te je druga hipoteza u potpunosti odbačena. Konačno, od svih čimbenika, samo se percipirana kompetentnost nakon uvođenja dobi i roda, pokazala kao značajan pozitivan prediktor uspjeha u obrazovanju.

Iako su svi dobiveni koeficijenti povezanosti niskih vrijednosti, brižnost je ostvarila najveću povezanost s uspjehom u obrazovanju pa će o njoj prvoj biti riječ. Nalazi ovog istraživanja pokazuju da više brižni učenici i studenti postižu bolji uspjeh u obrazovanju. Ovakvi rezultati u skladu su s dosadašnjim nalazima o odnosu između empatije i uspjeha u obrazovanju. Kao što je i ranije objašnjeno, adolescencija je razdoblje kada dolazi do povećanja apstraktnih kognitivnih sposobnosti te razdoblje kada se osoba sve više počinje družiti s vršnjacima i odgovarati na potrebe drugih. Zbog svega toga, adolescencija je razdoblje kada razvoj empatije doživljava svoj vrhunac (Hoffman, 2001), a ta sposobnost adekvatne reakcije na tuđe neprilike ima važne implikacije za uspjeh u obrazovanju (Spinrad i Eisenberg, 2014). Empatične osobe obično su odlično prihvaćene među vršnjacima te imaju razvijene socijalne vještine, a samim time i višu kvalitetu odnosa od svojih manje empatičnih vršnjaka (Zahn – Waxler i Van Hulle, 2011). Empatični pojedinci prikladno se ponašaju na nastavi te lakše surađuju s drugima zbog čega mogu dobivati više pomoći od učitelja, profesora i učenika te se češće uključuju u školske aktivnosti (Wentzel, 1993). Iz svega navedenog, vidljivo je kako se dosadašnja istraživanja nisu bavila direktnim odnosom između empatije i uspjeha u obrazovanju, već ponašanjima i drugim posljedicama do kojih dovode visoke razine empatije (Knowlson, 2016). Kako bi bolje razumjeli zašto je dobivena korelacija niske vrijednosti, preporučuje se u istraživanje uključiti i druge

varijable poput prosocijalnog ponašanja i socijalnih odnosa. Nadalje, suprotno očekivanjima, uz kontrolu varijabli roda i dobi, brižnost se nije pokazala kao značajan prediktor uspjeha u obrazovanju što nam govori da ne možemo zaključivati o uspjehu pojedinca na temelju njegove razine brižnosti. Ovakvi su nalazi u suprotnosti s istraživanjima koja govore u korist prediktivnoj snazi empatije. Faisal i Ghani (2015) pronašli su da empatija ima pozitivan učinak na uspjeh u obrazovanju, međutim, za razliku od ovog istraživanja u kojem su uključeni učenici različitih sposobnosti, njihov se uzorak sastojao od darovitih učenika što može biti potencijalni izvor razlike u rezultatima. Nadalje, Caprara i sur. (2000) navode da se empatija povezuje s prosocijalnim ponašanjem, a svojim su istraživanjem pokazali da rano prosocijalno ponašanje snažno predviđa viši akademski uspjeh u kasnijim godinama školovanja. Wetzel (1993) je pak u svome istraživanju pronašla kako se mjerom prosocijalnog ponašanja mogu predvidjeti završne ocjene. Premda mnoga istraživanja govore o prediktivnoj vrijednosti empatije u objašnjavanju prosocijalnog ponašanja, također je poznato da ona nije jedini njegov prediktor (Siu, Shek i Lai, 2012; Wenner i Randall, 2016) što je još jedan od mogućih razloga zašto ova hipoteza nije potvrđena. Konačno, Druga hipoteza kojom je pretpostavljeno da će rod imati moderatorski učinak na povezanost između brižnosti i uspjeha u obrazovanju također nije potvrđena. Vodeći se dosadašnjim nalazima, pretpostavljalo se da će brižnost biti snažniji prediktor kod žena u odnosu na muškarce. Rodne razlike kod muškaraca i žena u razini empatije gotovo su neosporive, izrazito su vidljive na mjerama samoiskaza dok su na alternativnim testovima nešto slabije (Eisenberg and Lennon, 1983 prema Rueckert i Naybar, 2008). Potaknuti željom da razjasne ovu razliku u rezultatima na drugačijim mjerama, Ickes i sur. (2000) pokazali su kako žene postižu značajno više rezultate od muškaraca samo kada same procjenjuju svoju empatičnost, ali ne i kada se o njoj implicitno zaključuje. Autori objašnjavaju da se razlike u razini empatije mogu pripisati i ženskoj motivaciji da ispune očekivanja društva te se prikažu brižnijima nego što zapravo jesu. Stoga je moguće da sudionice u ovome istraživanju nisu imale potrebu pokazati se brižnijima nego što zbilja jesu, no tu bi pretpostavku trebalo dodatno istražiti.

Nakon brižnosti, drugu najveću povezanost s uspjehom u obrazovanju imao je snažan karakter, a ni on se nije pokazao kao značajan prediktor uspjeha u obrazovanju. Prema tome, rezultati nam govore da više povezani pojedinci postižu bolji uspjeh u obrazovanju, ali isto tako da na temelju socijalne povezanosti ne možemo zaključivati o uspjehu u obrazovanju. Pojam snažnog karaktera ne podrazumijeva samo izostanak problema ili patologiju, već se odnosi na visoko razvijeni skup onih osobina koje se smatraju moralno vrijednima te je u centru pozitivnog razvoja mladih (Park i Peterson,

2009). Povezuje se s pozitivnim obrazovnim ishodima, vodstvom, prihvaćanjem različitosti, obzirnošću i altruizmom (Scales, Benson, Leffert i Blyth, 2000). Osim toga, svojim longitudinalnim istraživanjem na 250 studenata, Park i Peterson (2007, prema Park i Peterson, 2009) pokazali su da upornost, pravednost, iskrenost, nada i perspektiva kao snage karaktera mogu predvidjeti visoke konačne prosječne ocjene. Ovim istraživanjem takvi nalazi nisu potvrđeni, odnosno snažan karakter nije se pokazao kao značajan prediktor uspjeha u obrazovanju. Osim spomenutih pozitivnih osobina, Lerner i sur. (2005) ističu kako se snažan karakter odnosi i na poštivanje socijalnih i kulturalnih normi. Prema tome, (ne)mogućnost predviđanja uspjeha u obrazovanju može biti povezana s vrijednostima koje pojedinčeva okolina ima o obrazovanju, znanju i uspjehu (Gril i sur. 2013). Ova se pojava objašnjava i teorijom društvenih reprezentacija (Moscovici, 1984) prema kojoj se standardi i vrijednosti o obrazovanju razvijaju i održavaju kroz interakcije s drugima (u obitelji ili školi). Dobiveni rezultati mogli bi se objasniti smanjenom važnosti koju obitelj ili obrazovna ustanova pripisuje obrazovanju i uspjehu, no za daljnje zaključke ovu bi pretpostavku trebalo dodatno istražiti. Naposljetku, rod nije imao moderatorski učinak niti na odnos između čimbenika snažnog karaktera i uspjeha u obrazovanju. Uzevši u obzir dosadašnja znanstvena saznanja, pretpostavljalo se da će snažan karakter biti snažniji prediktor uspjeha u obrazovanju kod muškaraca nego kod žena. Iz ranije navedenih izvora vidljivo je kako su rodne razlike u snažnom karakteru uglavnom istraživane kroz specifične osobine (Brdar i sur., 2011; Duckworth i Seligman, 2005; Shimai i sur., 2006). U ovome istraživanju koristila se mjera snažnog karaktera kojom je ispitivane socijalna osviještenost, osobne vrijednosti, vrednovanje različitosti te odgovorno ponašanje što su širi konstrukti nego specifične karakteristike ispitavane u dosadašnjim istraživanjima. Stoga je moguće da to razlog izostanka moderatorskog učinka roda.

Od preostalih čimbenika, s uspjehom u obrazovanju nisku značajnu povezanost ima subskala samopouzdanja. Iako značajna, dobivena je korelacija vrlo niska, a ti su rezultati u skladu s dosadašnjim nalazima. U svome radu Hattie (1992) navodi kako su mnoge dobivene korelacije između samopouzdanja i uspjeha u obrazovanju (konačne ocjene) niske te se kreću od .09 do .39. Dodatno, Alves-Martins i sur. (2002) pronašli da učenici sedmih razreda (u dobi od otprilike 13 godina) koji postižu lošiji uspjeh u školi pokazuju niže samopouzdanje od onih s boljim školskim uspjehom, međutim te razlike nisu pronađene među osmim i devetim razredima (u dobi otprilike 14, 15 godina). Stoga je njihova pretpostavka da akademski rezultati igraju važnu ulogu u samopouzdanju samo kod mlađih učenika. To također može biti jedan od razloga zašto je povezanost u ovome istraživanju niska

jer uzorak u ovome istraživanju obuhvaća puno širi raspon godina (od 15 do 27) te uključuje populaciju učenika i studenata preddiplomskih studija. Dodatno, istraživanja pokazuju kako se stabilnost samopouzdanja povećava od rane adolescencije do rane odrasle dobi pa vanjski faktori na njega sve manje utječu (Trzesniewski i sur., 2003). Osim toga, Alves-Martins i sur. (2002) potvrdili su pretpostavku da učenici s visokim uspjehom u obrazovanju imaju pozitivnije samoevaluacije nego oni s lošijim uspjehom koji se pak procjenjuju pozitivnije u drugim područjima kao npr. sportskim aktivnostima stoga je moguće da bi rezultati bili drugačiji da je samopouzdanje mjereno samo za područje uspjeha u obrazovanju. Čimbenik samopouzdanja također se nije pokazao kao značajan prediktor uspjeha u obrazovanju. Taj nalaz nije u skladu s prethodnim istraživanjima te tvrdnjom da je samopouzdanje najsnažniji nekognitivni prediktor uspjeha (Stankov i sur., 2012). Ono po čemu se navedeno istraživanje razlikuje od trenutnog jest da su autori mjerili uspjeh na zadacima matematike i engleskog jezika dok se u ovome istraživanju kao mjera uspjeha u obrazovanju koriste prevladavajuće ocjene (npr. većinom trojke...) što može biti razlog različitim nalazima. Nadalje, moderatorski učinak roda na povezanost između samopouzdanja i uspjeha u obrazovanju također nije potvrđen. Vodeći se dosadašnjim istraživanjima, pretpostavljalo se da će samopouzdanje biti snažniji prediktor uspjeha u obrazovanju kod muškaraca nego kod žena. Dosadašnja istraživanja doista govore u prilog većem samopouzdanju kod muškaraca nego kod žena te su te razlike kulturalno univerzalne (Bleidorn i sur., 2016). Međutim kao što je ranije objašnjeno, samopouzdanje se kod jednog pojedinca može razlikovati s obzirom na područje ispitivanja stoga je moguće da bi rezultati bili drugačiji da je u istraživanje uključeno samo akademsko samopouzdanje.

Socijalna povezanost i kompetentnost imale su najmanju korelaciju s uspjehom u obrazovanju te je ona također vrlo niska. Socijalna povezanost nije se pokazala kao značajan prediktor, dok se percipirana kompetentnost pokazala kao jedini značajan prediktor uspjeha u obrazovanju. Lerner i sur. (2005) u svome su modelu pozitivnog razvoja mladih socijalnu povezanost definirali kroz pozitivne odnose s ljudima i institucijama u životu pojedinca. Pozitivna povezanost sa školom dovodi se u relaciju s višim ocjenama (Crosnoe i sur., 2004), većom motivacijom u učionici (Davis, 2006) te većom školskom uključenosti (Furrer i Skinner, 2003). Dok su se navedena istraživanja bavila specifično područjem povezanosti sa školom, u ovome istraživanju skala socijalne povezanosti uključuje još i odnose s obitelji, prijateljima te zajednicom. Takav širi pristup pojmu socijalne povezanosti mogao je biti izvor niske korelacije dobivene u ovome istraživanju. Dodatno, Kozina i sur. (2019) upućuju na kompleksan odnos između varijabli obrazovnog uspjeha i socijalne

povezanosti. Naime, u sklopu svog istraživanja povezanosti čimbenika pozitivnog razvoja s uspjehom u matematici, Kozina i sur. (2019) dokazali su negativnu povezanost između postignuća u matematici i socijalne povezanosti. Čini se da za ovaj odnos nije važna samo povezanost već su važne i karakteristike grupe s kojom se adolescent zbližava (Kozina i sur., 2019). Tako su Donlan i sur. (2015) pronašli da su pozitivni vršnjački odnosi povezani sa školskom uključenosti i akademskim uspjehom, dok je uključenost u problematične vršnjačke grupe bila povezana s rizičnim ponašanjem i smanjenim funkcioniranjem u školi (Gonzalez 2016). Navedena istraživanja objašnjavaju i odbacivanje hipoteze o mogućnosti predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju socijalne povezanosti. Dodatno, odbačena je i hipoteza o moderatorskom učinku roda na spomenutu povezanost kod koje se očekivalo da će socijalna povezanost biti snažniji prediktor kod žena nego kod muškaraca.

Konačno, posljednja pozitivna i također niska povezanost dobivena je između percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju koja je jedini značajni prediktor uspjeha u obrazovanju. Kao što je ranije objašnjeno, percipirana kompetentnost odnosi se na pozitivan pogled na vlastito djelovanje u različitim područjima života (Lerner i sur., 2005). Prema tome, pozitivan pogled na vlastite sposobnosti u obrazovanju naziva se akademska kompetentnost (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Dobiveni rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima na ovome području. Miserandino (1996) navodi kako se djeca koja su sigurnija u svoje sposobnosti osjećaju više znatiželjno i uključeno, više uživaju i uporniji su u svojim školskim obvezama. To je sukladno i pretpostavkama teoriji samoodređenja koja sugerira da će neispunjena potreba za kompetencijom dovesti do negativnih osjećaja i izbjegavajućih ponašanja, dok se ispunjenje potrebe za kompetencijom povezuje s pozitivnim i produktivnim ponašanjima (Ryan i Deci, 2000). Osim akademske kompetentnosti, socijalna i kognitivna kompetentnost također se dovode se u vezu s uspjehom u obrazovanju. Wentzel (1991) objašnjava kako socijalna odgovornost, koja proizlazi iz socijalne kompetentnosti, može facilitirati učenje i ishode u obrazovanju tako da promovira pozitivne odnose s učiteljima, profesorima i vršnjacima. Kao i za varijable samopouzdanja i socijalne povezanosti i za percipiranu kompetentnost dobivena je povezanost vrlo niska. Takvi rezultati mogli bi se objasniti činjenicom da se osjećaj kompetentnosti može razlikovati s obzirom na područje za koje je mjereno. U ovome istraživanju korištena mjera koja uključuje socijalnu, akademsku i atletsku (tjelesnu) kompetentnost, a za buduća istraživanja preporučuje se koristiti samo akademsku kompetentnost. Za razliku od ostalih čimbenika, percipirana kompetentnost je, uz kontrolu efekta roda i dobi, jedini pozitivan prediktor uspjeha u obrazovanju. Takvi su nalazi u skladu s istraživanjima Pajares (2002) te Rijevec i sur. (2002) koji su

također pokazali kako se na osnovi razine percipirane kompetentnost može zaključivati o uspjehu u obrazovanju. Naposljetku, druga hipoteza o moderatorskom efektu roda kojom se pretpostavljalo da će percipirana kompetentnost biti snažniji prediktor kod muškaraca nego kod žena nije potvrđena. Kao što je ranije objašnjeno, istraživanja su pokazala kako rodne razlike u percipiranoj kompetentnosti ovise o području za koje se kompetentnost ispituje. Dok se mladići procjenjuju kompetentnijima u području sportske spremnosti i izgleda, djevojke se ističu po svojoj kompetentnosti u regulaciji vlastitog ponašanja i socijalnim odnosima (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011; Harter, 1990 i Lindwall, 2004). To može biti moguće objašnjenje zašto ova hipoteza nije potvrđena jer mjera korištena u ovome istraživanju ispituje nekoliko područja (akademsku, socijalnu i tjelesnu kompetentnost).

Razmatrajući dobivene nalaze važno je imati na umu i problematičnost mjerenja uspjeha u obrazovanju tako da se u obzir uzima samo kriterij ocjena. Već je ranije u radu objašnjeno kako je uspjeh u obrazovanju višedimenzionalan konstrukt koji uključuje i mnoge druge elemente, a osim toga pod utjecajem je različitih unutarnjih i vanjskih čimbenika. Takav pristup mjerenju odnosa čimbenika pozitivnog razvoja i uspjeha u obrazovanju mogao je smanjiti snagu spomenutih odnosa te se za buduća istraživanja preporučuje uključiti i druge spomenute značajke uspjeha u obrazovanju. Nadalje, za dobivene odnose važno je uzeti u obzir i interkorelacije čimbenika pozitivnog razvoja obzirom da su dio jednog modela. Kao što su rezultati pokazali sve subskale pozitivnog razvoja mladih su međusobno značajno i pozitivno povezane osim kompetentnosti i brižnosti između kojih nije dobivena statistički značajna povezanost. S percipiranom kompetentnosti, koja je jedini čimbenik koji se pokazao kao značajan prediktor, najviše je povezano samopouzdanje, zatim socijalna povezanost te na kraju snažan karakter. Multikolinearnost nije pronađena no moguće je da se ovi čimbenici nisu pokazali značajnim prediktorima zbog svojih povezanosti sa snažnijim prediktorom. Među čimbenicima, brižnost je najviše povezana s rodom koji je i najsnažniji pozitivni prediktor uspjeha u obrazovanju. Takvi nalazi također su mogli pridonijeti manjoj prediktivnoj vrijednosti ostalih varijabli. Konačno, jedno od objašnjenja zašto za niti jedan od čimbenika nije dobiven značajan moderatorski učinak roda može biti nejednak udio muških i ženskih sudionika. Takva neujednačenost u uzorku može dovesti do podcjenjivanja moderatorskog efekta (Memon i sur., 2019).

Odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih, uspjeha u obrazovanju i ovladavanja obvezama

U skladu s očekivanjima, ovladavanje obvezama značajan je prediktor uspjeha u obrazovanju. Nadalje, proučavajući njegov učinak na povezanost između čimbenika pozitivnog razvoja i uspjeha u obrazovanju, utvrđeno je kako je ovladavanje obvezama parcijalni medijator u odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju. Za ostale čimbenike medijacija nije provjeravana jer je hijerarhijskom analizom utvrđeno da nisu značajni prediktori uspjeha u obrazovanju.

Iako se ovladavanje obvezama do sada nije koristilo u istraživanjima uspjeha u obrazovanju, dobiveni rezultati mogu se usporediti sa sličnim nalazima iz poslovnog konteksta. Proučavajući odnos između ovladavanja obvezama i procjene učinkovitosti, Miraglia i sur. (2017) ustvrdili su kako osobe koje ovladavaju svojim obvezama dobivaju bolje evaluacije učinkovitosti od svojih nadređenih. Dodatno, Bakker i sur. (2012) potvrdili su da se na osnovu ovladavanja obvezama mogu predvidjeti evaluacije učinkovitosti dane od strane radnih kolega. Osim toga, Wrzesniewski i Dutton (2001) svojim su istraživanjem pokazali kako su osobe koje ovladavaju svojim obvezama zadovoljniji zaposlenici obzirom da im ono omogućuje da pronađu više značenje u svome poslu. Kako objašnjavaju, takvi zaposlenici nastoje stvoriti radno okruženje koje je stimulativno i u kojem se dobro snalaze tako da povećavaju svoja socijalna i strukturalna sredstva te uključivanjem u inovativne i zanimljive projekte. Takvo ponašanje održava njihovu motivaciju i radnu učinkovitost.

Nadalje, iz navedenih nalaza može se zaključiti da osobe koje se percipiraju kompetentnima više ovladavaju svojim obvezama te zbog toga ostvaruju bolji uspjeh u obrazovanju. Pritom treba napomenuti kako je ova medijacija parcijalna što znači da percipirana kompetentnost doprinosi uspjehu u obrazovanju i nakon uvođenja ovladavanja obvezama, ali u manjoj mjeri. Ovladavanje obvezama također je značajan i samostalno objašnjava najveći dio varijance. Kao što je ranije objašnjeno, percipirana kompetentnost odnosi se na potrebu pojedinca da bude učinkovit te uvježbava svoje sposobnosti i vještine, dok ovladavanje obvezama podrazumijeva preuzimanje aktivne uloge u iniciranju promjena u karakteristikama njegova posla. Ovakvi se odnosi mogu objasniti kada se razmotre motivi koje pojedinac ima pri ovladavanju obvezama. Wrzesniewski i Dutton (2001) sugeriraju da motivacija za ovladavanje obvezama proizlazi iz zaposlenikovih osnovnih potreba. Prvo, zaposlenici ovladavaju svojim obvezama zbog potrebe za preuzimanjem kontrole nad određenim aspektima svoga posla, zatim zbog potrebe da pronađu pozitivniju stranu sebe te konačno zbog njihove osnovne potrebe za povezanošću s drugima. Kao što je vidljivo pregledom rezultata, promjena u snazi prediktivnosti percipirane kompetentnosti nije velika stoga dobivene rezultate treba promatrati s oprezom.

Konačno, iz dobivenih nalaza vidljivo je kako ovladavanje obvezama nije imalo medijacijski učinak na odnose između preostalih čimbenika pozitivnog razvoja mladih (samopouzdanje, snažan karakter, socijalna povezanost i brižnost) i uspjeha u obrazovanju. Ovladavanje obvezama je za svrhu ovog istraživanja preuzeto iz poslovnog konteksta te, koliko je poznato, nije istraženo u obrazovnom kontekstu. Iz tog razloga ne postoje istraživanja s kojima bi se mogli usporediti dobiveni rezultati te se odnosi među navedenim varijablama tek trebaju detaljnije istražiti. Pored toga, kao i kod prethodnih varijabli, važno je naglasiti kompleksnost pojma uspjeha u obrazovanju, uzeti u obzir sve spomenute sastavnice tog uspjeha i faktore koji na njega utječu. Da bismo bolje shvatili kakav je odnos ovladavanja obvezama i uspjeha u obrazovanju, preporučuju se istraživanja koja će istražiti i druge moguće relacije (npr. subjektivna procjena uspjeha i ovladavanje obvezama). Također, postavlja se pitanje koliko je učenicima i studentima omogućeno da ovladavaju svojim obvezama u obrazovnom kontekstu. Školski programi i kurikulumi su unaprijed određeni te nastavnici vrlo često nemaju slobodu previše mijenjati nastavni plan zbog čega bi za buduća istraživanja bilo vrijedno provjeriti u kojoj mjeri učenici i studenti mogu inicirati promjene u fizičkim, kognitivnim i socijalnim karakteristikama svog obrazovanja.

Doprinosi i implikacije

Istraživanja vezana uz pozitivne čimbenike razvoja mladih i njihove doprinose u različitim područjima života tek su nedavno zadobila zasluženu pažnju. Iz tog razloga, broj istraživanja koja su proučavala odnos čimbenika pozitivnog razvoja nije velik. Dodatno, ovladavanje obvezama prvi je put prevedeno na hrvatski jezik i prilagođeno za ispitivanje uspjeha u obrazovanju. U tom smislu, ovo istraživanje ima svoj teorijski i praktični doprinos. Poznavanje snaga koje će adolescentima pomoći u ostvarivanju boljeg uspjeha u obrazovanju može poslužiti prilikom organizacije nastave i u kreiranju klime unutar obrazovnih ustanova. Iako su svi čimbenici važni za uspjeh u obrazovanju što pokazuju i značajne pozitivne povezanosti s uspjehom u obrazovanju, među njima se ističe percipirana kompetentnost kao jedini značajan pozitivan prediktor uspjeha u obrazovanju. Osim toga, važna implikacija ovog istraživanja proizlazi i iz nalaza o ovladavanju obvezama koji je parcijalni medijator u odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju. Takvi nalazi sugeriraju da se osiguravanjem obrazovnog konteksta koji potiče razvoj osjećaja kompetentnosti i ovladavanje obvezama može poboljšati uspjeh u obrazovanju kod učenika i studenata.

Kako bi osigurali takav kontekst, nastavnici i profesori trebaju postavljati realistična očekivanja koja su jasno komunicirana kao i posljedice koje proizlaze ako se očekivanja ne ispune. Ta se očekivanja i posljedice mogu jasno navesti na početku školske/akademske godine. Dodatno, za razvoj osjećaja kompetentnosti važno je i da učenici i studenti prime povratnu informaciju koja je relevantna i povezana s ponašanjem. Sve to pomoći će im da osiguraju strukturiranu okolinu koja je pogodna za razvoj osjećaja kompetentnosti kod adolescenata. Dodatno, kako bi potaknuli ponašanja koja se odnose na ovladavanje obvezama, učitelji i profesori trebaju svojim učenicima i studentima dati više slobode te ih poticati na takvo ponašanje. Neki od načina kako to postići u nastavi uključuju davanje mogućnosti da učenici sami odabiru jedan ili više zadataka koji će utjecati na njihovu ocjenu. Nadalje, mogu im pružiti slobodu u odabiru partnera i grupa s kojima će izvršavati svoje obveze te konačno, mogu poticati rasprave o tome kako se određeno gradivo može povezati s njihovim životima te organizirati projekte koji će pokazati učenicima i studentima da je njihov rad značajan za zajednicu u kojoj žive. Naposljetku, učitelji i profesori mogu poslužiti kao uzori koji i sami prakticiraju ovladavanje obvezama, a za to je potrebno da im njihovi nadređeni daju takvu slobodu. Zaključno možemo reći kako je za poticanje ovladavanja obvezama važno kreirati školsku klimu koja će podupirati takvo ponašanje na svim razinama.

Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za daljnja istraživanja

Unatoč svim doprinosima koji proizlaze iz ovog istraživanja, ono ima svoje nedostatke i ograničenja koja je nužno napomenuti. Jedno od prvih o kojemu će biti riječ tiče se korištenog uzorka. Naime, za potrebe istraživanja korišten je prigodan uzorak, ograničen na jednu geografsku regiju tj. tri grada (Osijek, Slavonski Brod, Vinkovci). Takav suženi pristup uzorkovanju smanjuje vjerodostojnost generalizacije rezultata na širu populaciju. Nadalje, uzorak nema jednak broj muških i ženskih ispitanika. U ovome radu to je konkretno moglo utjecati na već spomenuti moderatorski učinak roda za koji je važno da proporcije muških i ženskih sudionika budu jednake (Memon i sur., 2019). Važno je istaknuti i kako je istraživanje provedeno u jednoj vremenskoj točki (kros-sekcijski nacrt) što onemogućuje praćenje promjene u varijablama tijekom vremena. Za buduća istraživanja bilo bi korisno provesti longitudinalno istraživanje kako bi bila vidljiva promjena povezanosti čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju od srednje škole do završetka fakulteta. Dodatno, istraživanje bi se moglo unaprijediti tako da se umjesto korelacijskog nacrtu razmatraju uzročno – posljedični odnosi jer bi se tada moglo zaključivati o uzrocima uspjeha u obrazovanju, a ne

o samo o mogućnosti predviđanja kao u ovom slučaju. Među ostalim, u radu je korištena metoda samoiskaza koja je podložna riziku da će sudionici davati socijalno poželjne ili iskrivljene odgovore. Jedan takav primjer u ovome radu spomenut je kod brižnosti za koju se pokazalo da se odgovori samoiskaza razlikuju od onih dobivenih alternativnim metodama (Ickes i sur., 2000). Iz tog razloga, u budućim istraživanjima, bilo bi korisno implicitno ispitivati varijable kada god je to moguće. Konačno, kako je ovo istraživanje među prvima koje proučava djelovanje ovladavanja obvezama u obrazovnom kontekstu, dobivene nalaze bilo bi vrijedno dodatno istražiti.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos čimbenika pozitivnog razvoja mladih (snažnog karaktera, percipirane kompetentnosti, socijalne povezanosti, brižnosti i samopouzdanja), roda, ovladavanja obvezama i uspjeha u obrazovanju. Pritom je ispitana povezanost čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju, moderatorska uloga roda u tom odnosu te mogućnost predviđanja uspjeha u obrazovanju na temelju tih čimbenika i ovladavanja obvezama. Dodatno, ispitana je i medijacijska uloga ovladavanja obvezama u povezanosti čimbenika pozitivnog razvoja mladih i uspjeha u obrazovanju. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da su svi čimbenici značajno i pozitivno povezani s uspjehom u obrazovanju, dok moderatorski učinak nije utvrđen niti za jednu varijablu. Percipirana kompetentnost i ovladavanje obvezama značajni su pozitivni prediktori uspjeha u obrazovanju, a ovladavanje obvezama ima parcijalni medijacijski učinak u odnosu percipirane kompetentnosti i uspjeha u obrazovanju.

Literatura

- Abela, J. R. Z. i Hankin, B. L. (2009). Cognitive vulnerability to depression in adolescents: A developmental psychopathology perspective. U: Nolen-Hoeksema, S. i Hilt, L. M. (Ur.), *Handbook of depression in adolescents* (335–376). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Al-Hebaish, S. M. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(1). <http://doi.org/10.4304/tpls.2.1.60-65>
- Alić, B. (2020). Školski uspjeh učenika. *Novi Muallim*, 81, 49-55. <https://doi.org/10.26340/muallim.v21i81.1759>
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. i Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational psychology*, 22(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/01443410120101242>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317. DOI: 10.1037//0003-066x.54.5.317
- Bedeniković, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58 (3). <https://hrcak.srce.hr/82603>
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. U R. M. Lerner i P.L. Benson (ur.). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. i Semsal, A. Jr., (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. U R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of child psychology, Volume 1. Theoretical models of human development* (894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J. i Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396. DOI: 10.1037/pspp0000078.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. i Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-9. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

- Brandtstädter, J. (2006). Adaptive Resources in Later Life: Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment. U: Csikszentmihalyi, M. i Csikszentmihalyi, I. S. (Ur.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (143–164). Oxford University Press.
- Brdar, I., Anić, P. i Rijavec, M. (2011). Character strengths and well-being: Are there gender differences?. U: Brdar, I. (Ur.), *The human pursuit of well-being* (145-156). Springer, Dordrecht. DOI:10.1007/978-94-007-1375-8_13
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. i McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 319-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. i Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Cenciotti, R., Alessandri, G. i Borgogni, L. (2017). Psychological capital and career success over time: The mediating role of job crafting. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(3), 372-384. <https://doi.org/10.1177/1548051816680558>
- Cooke-Simpson, A i Voyer, D. (2007). Confidence and gender differences on the Mental Rotations Test. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 181-186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.009>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. i Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223. <https://doi.org/10.1086/501483>
- Donlan, A. E., Lynch, A. D. i Lerner, R. M. (2015). Peer relationships and positive youth development. U: Bowers, E.P., Geldhof, G.J., Johnson, S.K., Hilliard, L.J., Hershberg, R.M., Lerner, J.V. i Lerner, R.M. (Ur.) *Promoting positive youth development* (121-136). Springer, Cham.

- Duckworth, A. L. i Seligman, M. E. (2005). *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*. *Psychological science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial Behavior. U: Bear, G. G. i Minke, K. M. (Ur.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (313–324). National Association of School Psychologists.
- Eisenberg, N. i Morris, A. S. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. U Lerner, R. i Steinberg, L. (Ur), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 155-188). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Faisal, A. S. i Ghani, M. Z. B. (2015). The influence of empathy on academic achievement among gifted students in Saudi Arabia. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(3), 62-71.
- Ferla, J., Valcke, M. i Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0030-9>
- Feshbach, N. D. i Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85, 98. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE
- Freidlin, P. i Littman-Ovadia, H. (2020). Prosocial behavior at work through the lens of character strengths. *Frontiers in psychology*, 10, 3046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03046>
- Furrer, C. i Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. i Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176.
- Ghani, A., Kaliappen, N. i Jermisittiparsert, K. (2019). Enhancing Malaysian SME employee work engagement: the mediating role of job crafting in the presence of task complexity, self-efficacy and autonomy. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 6(11), 1-18. DOI:10.37200/IJPR/V23I4/PR190414

- Glass, C. R. i Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International journal of intercultural relations*, 38, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>
- Gonzalez, J. M. (2016). Variability in antisocial and prosocial behaviors in early adolescence: Contributions of peer behavior and perceptions of adult and peer feedback. Diplomski rad. Preuzeto s: <http://hdl.handle.net/10150/620696>.
- Gril, A., Mlinaric, V., Vidmar, M. i Autor, S. (2013). Vrednost znanja za dijake in študente v različnih izobraževalnih programih [Value of knowledge in upper secondary and university students enrolled in diferent programs]. *Šolsko Polje*, 24, 51–86.
- Grozdek, M., Kuterovac-Jagodić, G. i Zarevski, P. (2007). Samopoimanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha. *Suvremena psihologija*, 10(1), 37-54. <https://hrcak.srce.hr/81381>
- Guerra, N. G. i Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, (122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. U: Montemayor, R., Adams, G.R. i Gullotta, T. P. (Ur.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period?* (205–239). Sage Publications, Inc.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hedges, L. V. i Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269(5220), [DOI: 41-45. 10.1126/science.7604277](https://doi.org/10.1126/science.7604277)
- Hicela I. i Glavina Kozić, E. (2012). Emocionalna empatija učenika osmih razreda osnovne škole. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 61. <https://hrcak.srce.hr/81003>
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. U: Bohart, A. C. i Stipek, D. J. (Ur.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (61–86). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10433-003>

- Hyde, J. S., Fennema, E. i Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 107(2), 139. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.139>
- Ickes, W., Gesn, P. R. i Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation?. *Personal Relationships*, 7(1), 95-109.
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 11(3), 345-362. <https://doi.org/10.3935/rsp.v17i3.954>
- Jose, P. E., Ryan, N. i Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?. *Journal of research on adolescence*, 22(2), 235-251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Jugović, I., Baranović, B. i Marušić, I. (2012). Uloga rodnih stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija*, 15(1), 65-78. <https://hrcak.srce.hr/84661>
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Knowlson, A. (2016). Theory of mind, affective empathy, and academic achievement: A correlative study of children in grades 4 to 6. Doktorska disertacija, Trinity Western University.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12(2), 229-241. <https://hrcak.srce.hr/82671>
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 493-509.
- Kozina, A., Wium, N., Gonzalez, J. M. i Dimitrova, R. (2019). Positive youth development and academic achievement in Slovenia. *Child & Youth Care Forum*, 48(2), 223-240.
- Kranželić, T. i Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo*, 7 (1). 15-28.
- Larsen, R. J., Buss, D. M., Wismeijer, A. i Song, J. (2005). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. McGraw-Hill Education.

- Lindwall, M. (2004). *Exercising the self: On the role of exercise, gender and culture in physical self-perceptions*. Doktorska disertacija, Stockholm University, Departement of Psychology.
- Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 19(1), 39-50. <https://hrcak.srce.hr/67788>
- Lerner, R. M., Alberts, A. E., Jelicic, H. i Smith, L. M. (2006). Young people are resources to be developed: Promoting positive youth development through adult-youth relations and community assets. U: Clary, E. G. i Rhodes, J. E. (Ur.), *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behavior* (19–39). New York: Springer.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. i Benson, J. B. (2011). Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in child development and behavior*, 41, 1-17. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4>
- Lopac, E. (2017). *Uloga samopouzdanja u socijalnom razvoju*. Završni rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Digitalni repozitorij Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:725187>
- Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
- Marsh, H. W., Walker, R. i Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331–345. DOI:10.1016/0361-476X(91)90013-B
- Memon, M. A., Cheah, J. H., Ramayah, T., Ting, H., Chuah, F. i Cham, T. H. (2019). Moderation analysis: issues and guidelines. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 3(1), 1-11. DOI:10.47263/JASEM.3(1)01
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 83-99. <https://hrcak.srce.hr/113443>
- Miraglia, M., Cenciotti, R., Alessandri, G. i Borgogni, L. (2017). Translating self-efficacy in job performance over time: *The role of job crafting*. *Human Performance*. <http://dx.doi.org/10.1080/08959285.2017.1373115>

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Moscovici, S. (1984). The myth of the lonely paradigm: A rejoinder. *Social Research*, 51, 939–967
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. i Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts*. Pregledni rad.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. London: McGraw-Hill Education.
- Park, N. i Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4).
- Peterson, C. i Park, N. (2004). Classification and measurement of character strengths: Implications for practice. *Positive psychology in practice*, 433-446. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch27>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo doo.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999.). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*. 4, 529-541. <https://hrcak.srce.hr/20319>
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. i Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of research on Adolescence*, 8(4), 423-459. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2
- Rueckert, L. i Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and cognition*, 67(2), 162-167.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. i Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied developmental science*, 4(1), 27-46.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C. i Seligman, M. E. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 311. DOI:10.1007/s10902-005-3647-7

- Singh, V. i Singh, M. (2018). A burnout model of job crafting: Multiple mediator effects on job performance. *IIMB management review*, 30(4), 305-315. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.05.001>
- Siu, A. M., Shek, D. T. i Lai, F. H. (2012). Predictors of prosocial behavior among Chinese high school students in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 2. DOI: 10.1100/2012/489156
- Skinner, E. A. i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A. i Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. U: Wolchik, S. i Sandler, I. N. (Ur.), *Handbook of children's coping* (387-422). Springer, Boston, MA.
- Slemp, G. R. i Vella-Brodrick, D. A. (2013). The Job Crafting Questionnaire: A new scale to measure the extent to which employees engage in job crafting. *International Journal of Wellbeing*, 3(2). DOI:10.5502/ijw.v3i2.1
- Smart, J. C., Feldman, K. A. i Ethington, C. A. (2006). Holland's theory and patterns of college student success. U: *Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success* (50). Washington DC: The National Postsecondary Education Cooperative.
- Spinrad, T. L. i Eisenberg, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. U: Furlong, M. J. i Gilman, R. i Huebner, E. S. (Ur.), *Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools* (82-98). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Srivastava, S. K. (2013). To Study the Effect of Academic Achievement on the Level of Self Confidence. *Journal of Psychosocial Research*, 8(1).
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W. i Hogan, D. J. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety?. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 747-758. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.013>
- Stankov, L., Morony, S. i Lee, Y. P. (2014). Confidence: the best non-cognitive predictor of academic achievement?. *Educational psychology*, 34(1), 9-28. DOI: 10.1080/01443410.2013.814194
- Tims, M., Bakker, A. B. i Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of occupational health psychology*, 18(2), 230. DOI: 10.1037/a0032141

- Tims, M., Bakker, A. B. i Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: A longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 914-928. DOI:10.1080/1359432X.2014.969245
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. i Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 205. DOI: 10.1037//0022-3514.84.1.205
- Van Wingerden, J., Bakker, A. B. i Derks, D. (2017). The longitudinal impact of a job crafting intervention. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1224233>
- Voyer, D. i Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 1174. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wagner, L. i Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Weber, M. i Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?. *Child Indicators Research*, 5(2), 317-334. DOI: 10.1007/s12187-011-9128-0
- Wenner, J. R. i Randall, B. A. (2016). Predictors of prosocial behavior: Differences in middle aged and older adults. *Personality and individual differences*, 101, 322-326. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.367
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.2307/1170665>
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. DOI:10.1037/0022-0663.85.2.357
- Woolley, M. E., Kol, K. L. i Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70. <https://doi.org/10.1177/0272431608324478>

- Wrzesniewski, A. i Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201. DOI: 10.5465/AMR.2001.4378011
- York, T. T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zahn-Waxler, C. i Van Hulle, C. (2011). *Empathy, guilt, and depression*. *Pathological altruism*, 321-344.
- Ziegler, A. i Heller, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 217-243. <https://doi.org/10.4219/jeg-2000-585>
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.
- Zrakić, M. i Juračak, J. (2012). *Analiza uspjeha studenata agroekonomskih studija na Agronomskom fakultetu u Zagrebu*. *Agroeconomia Croatica*, 2(663-2016-44714), 1-7. <https://hrcak.srce.hr/94524>
- Zhang, C. i Liu, L. (2020). The effect of job crafting to job performance. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1762517>