

Odnos školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti

Mešnjak, Sabina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:142:032810>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**



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

Sveučilišni diplomski jednopredmetni studij Psihologija

Sabina Mešnjak

Odnos školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Sveučilišni diplomski jednopredmetni studij Psihologija

Sabina Mešnjak

Odnos školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti

Diplomski rad

Društvene znanosti, psihologija, školska psihologija i psihologija obrazovanja

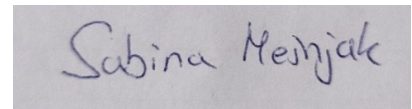
Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio 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, 16.06.2024.

A rectangular area containing a handwritten signature in blue ink that reads "Sabina Mešnjak".

Sabina Mešnjak, 0122233597

Sadržaj

Uvod.....	1
Školska klima.....	1
Dimenzije školske klime	2
Stres i strategije suočavanja kod adolescenata.....	4
Strategije suočavanja.....	5
Dobrobit	6
Školska klima i strategije suočavanja	8
Strategije suočavanja i dobrobit.....	9
Dobrobit i školska klima.....	10
Metoda	12
Cilj.....	12
Problemi	12
Hipoteze	12
Sudionici.....	12
Instrumenti	13
Postupak	14
Rezultati	14
Rasprava.....	18
Doprinosi i implikacije rada.....	21
Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja	22
Zaključak.....	23
Literatura.....	23

Odnos školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti

Mnoga istraživanja naglašavaju važnost škole u promicanju dobrobiti učenika. Stoga, ovo istraživanje je provedeno u svrhu otkrivanja odnosa školske klime, strategija suočavanja sa stresom i dobrobiti. Navedeni čimbenici ispitani su kod učenika drugih razreda srednjih škola u Osijeku i Vinkovcima. Dakle, ispitivane su povezanosti percepcije školske klime, dobrobit učenika te strategije suočavanja usmjerene na problem, usmjerene na emocije i suočavanje izbjegavanjem. Također, ispitana je mogućnost predviđanja dobrobiti na temelju školske klime i strategija suočavanja. U istraživanju je sudjelovalo 318 ispitanika. Za provedbu istraživanja korištena je platforma *SurveyMonkey* pomoću koje su sudionici ispunjavali upitnike vezane uz školsku klimu, strategije suočavanja i vlastitu dobrobit. Dobiveni rezultati su ukazali na pozitivnu povezanost između školske klime, strategija suočavanja usmjerenih na problem i emocije te dobrobiti. Povezanost između školske klime, dobrobiti i suočavanja izbjegavanjem nije pronađena. Također, analiza je pokazala da su školska klima i suočavanje usmjereno na problem pozitivni prediktori dobrobiti kod učenika, dok pomoću suočavanja usmjerenog na emocije i suočavanja izbjegavanjem nije moguće predvidjeti dobrobit. Važnost ovih rezultata nalazi se u organizaciji povoljne školske klime za učenike i zaposlenike te usmjeravanju u učenju o adekvatnijim načinima suočavanja sa stresnim situacijama kako bi se promicala dobrobit učenika.

Ključne riječi: školska klima, dobrobit, suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na emocije, suočavanje izbjegavanjem

The relationship between school climate, coping strategies and well-being

Many studies emphasize the importance of the school in promoting the well-being of students. Therefore, this research was conducted to discover the relationship between school climate, coping strategies and well-being. The mentioned factors were examined among students of second grades of high schools in Osijek and Vinkovci. Therefore, the connections between the perception of the school climate, student well-being, and problem-focused, emotion-focused, and avoidance coping strategies were examined. Also, the possibility of predicting well-being based on school climate and coping strategies was examined. 318 respondents participated in the research. The *SurveyMonkey* platform was used to conduct the research, where the participants

filled out questionnaires related to the school climate, coping strategies and their own well-being. The results indicated a positive connection between school climate, coping strategies focused on problems and emotions, and well-being. Associations between school climate, well-being and avoidant coping were not found. Also, the analysis showed that school climate and problem-focused coping are positive predictors of well-being among students, while emotion-focused coping and avoidant coping cannot predict well-being. These results are important in the organization of a favorable school climate for students and employees, as well as guidance and learning about more adequate ways of dealing with stressful situations in order to promote the well-being of students.

Keywords: school climate, well-being, problem-focused coping, emotion-focused coping, avoidant coping

Uvod

Razdoblje adolescencije zna biti burno za većinu pojedinaca (Ross i sur., 2020). Susreću se s raznim tjelesnim promjenama, psihički i emocionalno sazrijevaju te susreću se s raznim izazovima koji mogu biti vrlo stresni. Srednja škola također doprinosi stresnim situacijama, učenici su često prenatrpani obvezama vezanim uz školu te im to ostavlja malo vremena za njihovo slobodno vrijeme. No, škola može biti i vrlo poticajno mjesto za svoje učenike. Školska klima je jedan od segmenata koji može pozitivno utjecati na razvoj učenika te na razvoj njihove dobrobiti. No, postavlja se pitanje, kakva je povezanost školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti te na koji način kombinacija navedenog može utjecati na učenike?

Školska klima

Ukratko, školsku klimu je moguće definirati kao društveno i fizičko okruženje škole (Kim i sur., 2014), no ona označuje puno više od toga. Prema Nacionalnom vijeću za školsku klimu (2007; prema Shukla i sur., 2016) školska klima se odnosi na norme, vrijednosti i očekivanja koja podržava učenike i zaposlenike škole da se osjećaju društveno, emocionalno i fizički sigurno, cijenjeni su i angažirani te zajedno rade na osobnom razvoju i zajedničkoj viziji škole. Mnogi autori često poistovjećuju školsku klimu s raznim drugim pojmovima, poput školski svijet, školski život, školsko ozračje, školski duh, a posebno s pojmom školska kultura (Kantorová, 2009). Školsku kulturu moguće je opisati kao neformalnu percepciju procesa koji se odvijaju u školi (Deal i Kennedy, 1985). Vidljivo je kako školska klima i kultura nisu sinonimi, no odnos između ova dva pojma postoji. Naime, školska klima nakon nekog vremena će utjecati na školsku kulturu i na zadovoljstvo osoblja i učenika. No, i to zadovoljstvo osoblja i učenika direktno utječe na kulturu škole, na taj način raste učinkovitost te se postižu ciljevi, što dovodi do pozitivnije školske klime (Kantorová, 2009).

Važnost proučavanja školske klime je naglasio ravnatelj jedne škole, Perry (1908; prema Wang i Degol, 2016) u svojoj knjizi „*Upravljanje gradskom školom*“. Stavio je fokus na potrebu da se učenicima osigura kvalitetno okruženje za učenje i rad. No, školska klima je postala fokus istraživanja tek 1960-ih, nakon razvijanja *Opisnog upitnika organizacijske klime* (Halpin i Croft, 1963; prema Wang i Degol, 2016). Pomoću upitnika su se ispitivali učinci školske organizacijske klime na učenje i razvoj učenika.

Dimenzije školske klime

Školska klima je višedimenzionalni konstrukt te postoji mnogo različitih podjela po dimenzijama. Cohen i suradnici (2009) školsku klimu dijele u četiri dimenzije: (a) *sigurnost*, (b) *poučavanje i učenje*, (c) *odnosi* i (d) *strukturirani okoliš*. Sigurnost obuhvaća fizičku, emocionalnu i društvenu sigurnost, poučavanje i učenje se odnosi na društveno, etičko i emocionalno učenje, profesionalni razvoj i vodstvo, odnosi uključuju poštivanje različitosti, povezanost škole i školsku zajednicu i suradnju, a strukturirani okoliš se odnosi na čistoću i veličinu škole te fizičko okruženje. Slično tome, Voight i Nation (2016) navode tri domene i 10 poddomena. Domene su : (a) *angažman učenika i zaposlenika škole*, (b) *sigurnost u školi* i (c) *okoliš*, odnosno okruženje škole, a poddomene: (a) *odnosi*, (b) *dobrobit* i (c) *sudjelovanje u školi za prvu domenu*, (d) *uporaba stvari*, (e) *fizička sigurnost*, (f) *emocionalna sigurnost* i (g) *poštivanje različitosti za drugu domenu* te (h) *fizičko okruženje*, (i) *akademsko okruženje* i (j) *disciplinsko okruženje za treću domenu*. Nadalje, Hanna (1998; prema Tubbs i Garner, 2008) navodi četiri dimenzije organizacijske klime: (a) *poslovanje*, (b) *klima*, (c) *društveni sustav* i (d) *kultura*. Tubbs i Garner (2008) su zaključili kako je ova podjela primjenjiva i na školsko okruženje, pa tako se poslovanje odnosi na fizičke i materijalne aspekte, poput školske zgrade i knjižnice. Klima se odnosi na karakteristike pojedinaca u školi, poput morala nastavnika, stabilnosti i kontrole osoblja i prošlih iskustava učenika vezanih uz školu. Društveni status uključuje formalne i neformalne strukture ili pravila koja upravljaju interakcijama pojedinaca. Konačno, kultura obuhvaća sustave vrijednosti i vjerovanja, poput norma vršnjaka, očekivanja uspjeha i upravljanja ponašanjem u školama. Nadalje, Zullig i suradnici (2010) su u svojoj meta-analizi došli do zaključka kako školska klima ima pet različitih domena: (a) *red, sigurnost i disciplina*, (b) *akademski ishodi*, (c) *društveni odnosi*, (d) *školske ustanove* i (e) *školska povezanost*. Domena red, sigurnost i disciplina uključuje percipiranu sigurnost, poštovanje vršnjaka i autoriteta, prisutnost bandi i poznavanje i pravednost disciplinske politike. Zatim, akademski ishodi obuhvaćaju uspjeh i priznanje, akademske norme i nastavu te buduće i sadašnje ocjene učenika. Nadalje, u društvene odnose ulaze odnosi nastavnika i učenika, odnosi učenika i vršnjaka te uslužnost školskog osoblja. Domena školske ustanove uključuje temperaturu u školi, uređenje učionice, ambijentalnu buku, školske ukrase i stanje škole i terena. Konačno, domena školske povezanosti se odnosi na uzbuđenost, entuzijastičnost i angažiranost učenika, na osjećaj vezan uz školu te na osjećaj cijenjenosti zbog vlastitog doprinosa. Posljednju podjelu klime navode Wang i Degol (2016) koji ju dijele na četiri kategorije: (a) *akademski klima*,

(b) *društveno okruženje ili zajednica*, (c) *sigurnost* i (d) *institucionalno okruženje*. Također, prikazuju i 13 dimenzija školske klime. Akademska klima se odnosi na načine na koje se promovira učenje i poučavanje u školi te prema Thapi i suradnicima (2013) najznačajnija je kategorija školske klime. Ona uključuje tri dimenzije: (a) *vodstvo*, (b) *poučavanje i učenje* i (c) *profesionalni razvoj*. Nadalje, zajednica označava kvalitetu interakcija među članovima škole te obuhvaća četiri dimenzije: (a) *kvaliteta međuljudskih odnosa*, (b) *povezanost*, (c) *poštivanje različitosti* i (d) *partnerstva u zajednici*. Zatim, sigurnost, kao i u prethodim modelima, uključuje fizičku i emocionalnu sigurnost koju pruža škola te stupanj reda i discipline u školi. Obuhvaća tri dimenzije: (a) *fizička sigurnost*, (b) *emocionalna sigurnost* i (c) *red i disciplina*. Konačno, institucionalno okruženje se odnosi na iduće dimenzije: (a) *primjerenost školskog okruženja*, (b) *održavanje infrastrukture zgrade* i (c) *dostupnost i raspodjela obrazovnih resursa*. Vidljivo je kako većina ovih podjela uključuje sigurnost, odnose, školsko okruženje te akademski kontekst, stoga je moguće zaključiti kako većina škola ima fokus na tim aspektima kako bi težila pozitivnijoj školskoj klimi i zadovoljstvu učenika i zaposlenika.

Pozitivna školska klima ima velike benefite za svoje učenike i zaposlenike. Ona omogućuje učenicima da razvijaju osjećaj pripadnosti te potiče njihov akademski i socijalni razvoj (Osterman, 2000). Također, pronađene su povezanosti školske klime s postignućem i angažmanom učenika, povoljnijim biheavioralnim i psihološkim ishodima, manjom razinom školskog nasilja te manje suspenzija (Cornell i sur., 2016; Bradshaw i sur., 2015; Gregory i sur., 2011). Nadalje, školska klima pozitivno utječe na međuljudske odnose, što posljedično može dovesti do boljeg školskog uspjeha i manjih razina neprilagođenih ponašanja (McEvoy i Welker, 2000). Također, predanost nastavnika, motivacija za učenje, razvoj identiteta učenika, zadovoljstvo školom te osjećaj školske zajednice su povezani sa školskom klimom (Kwong i Davis, 2015; Malinen i Savolainen, 2016). Christensen i suradnici (2006) navode pet čimbenika koji utječu na školsku klimu: (a) *vizija i misija škole*, (b) *radni odnosi između nastavnika i osoblja*, (c) *komunikacijske linije*, (d) *ponašanje ravnatelja i stil vođenja nastave* te (e) *osjećaj povjerenja i poštovanja prema vodstvu od strane nastavnika i osoblja*.

Shukla i suradnici (2016) su zaključili kako postoje četiri različita profila školskih klima: (a) *pozitivna klimatska klasa*, koju ima 18,71% škola u SAD-u, (b) *srednja klimatska klasa s niskim zlostavljanjem*, 28,98% škola u SAD-u spada u tu kategoriju, (c) *srednja klimatska klasa s visokim*

stupnjem zlostavljanja, čak 31,30 % škola te (d) *negativna klimatska klasa*, 21,01 % škola pripada ovoj kategoriji. Ovi rezultati pokazuju veliku heterogenost školske klime te vrlo mali postotak škola s pozitivnom klimom. No, postoje razne strategije za poboljšanje školske klime. Osher i suradnici (2010) navode primarne pristupe prevenciji u cijeloj školi te pristupe socijalnom i emocionalnom učenju učenika. Primarni pristupi uključuju sve zaposlenike škole u izradu sustava za ponašanje koji definira, podučava i potiče pozitivno ponašanje kod svih učenika u školi, dok pristupi socijalnom i emocionalnom učenju zahtijevaju podučavanje vještina u učionici, odnosno razred po razred.

Stres i strategije suočavanja kod adolescenata

S obzirom na tjelesne promjene i mentalni razvoj, adolescenti su izrazito podložni stresu. Također, uzevši u obzir užurbani tempo današnjeg života i sveprisutni pritisak, mnogi učenici i studenti se teško suočavaju sa stresnim situacijama (Frydenberg i sur., 2004). Velik broj obaveza, komplicirani obiteljski, prijateljski i romantični odnosi, želja za slobodnim vremenom samo su neki aspekti koje adolescenti žele uravnotežiti, a obzirom da je to teže za ostvariti, mnogim adolescentima stres postaje gotovo način života (Kumar i Bhukar, 2013). Postoje razne definicije stresa, no općenito stres je skup neuroloških i fizioloških reakcija koje imaju adaptivnu funkciju (Franken, 1994). Najčešći stresori kod adolescenata su školske obaveze i odnosi u školi, društveni odnosi te često i financijski problemi, odnosno financijska ovisnost o roditeljima, stoga je sam stres posljedica prevelikog opterećivanja, straha od neuspjeha, prevelikog pritiska, problema s upravljanjem vremenom te međuljudskih odnosa (Pierceall i Keim, 2007).

Prema transakcijskom modelu stresa Lazarusa i Folkmana (1984), odgovor na stres ovisi o percepciji stresora, odnosno kognitivnoj procjeni i o procesu suočavanja s tim stresorom. Kognitivna procjena uključuje primarnu i sekundarnu procjenu. Primarna procjena služi za procjenu situacije, osoba procjenjuje je li ta situacija važna ili ne te je li stresna ili ne. Ako je situacija nevažna, ona je irelevantna za nas i našu dobrobit, ako nije stresna, povoljna je jer dovodi do zadovoljenja ciljeva, a ako je stresna zahtijeva sekundarnu procjenu. Sekundarna procjena se odnosi na procjenu resursa koji su na raspolaganju kako bi uspješno riješili stresnu situaciju. Ponekad dostupni resursi te strategije suočavanja nisu u skladu te što je razlika između njih veća, osoba će doživjeti veću razinu stresa (Carver i Scheier, 1999).

Strategije suočavanja uključuju bihevioralne, fizičke i vanjske čimbenike te emocionalne, duhovne i kognitivne strategije (Everley i Lating, 2002). Prema Everley i Lating (2002), suočavanje može biti pozitivno, poput traženja pomoći, rješavanja problema, kognitivnog rekonstruiranja, i negativno, poput korištenja opojnih droga i alkohola i socijalne izolacije. Pozitivno suočavanje ublažava stres te je dugoročno korisnije za pojedinca, a negativno suočavanje povećava stres te posljedično može biti štetno za mentalno i fizičko zdravlje. Stoga, strategije suočavanja su vrlo važne za zdravlje ljudi i njihovu dobrobit (Kraag i sur., 2006). Nadalje, Hatunoglu (2020) navodi adaptivne i neadaptivne strategije suočavanja. Adaptivne se koriste za rješavanje problema jer smanjuju intenzitet emocija. Primjerice, osoba se obraća drugima za pomoć ili savjet, može braniti svoja uvjerenja te na taj način smanjiti emocionalnu težinu koja je uzrokovana stresom, koristi tehnike opuštanja i slično. Suprotno, neadaptivne strategije će kratkoročno pomoći osobi da se nosi sa stresom, no češće će uzrokovati dugoročne poteškoće. Neadaptivne strategije suočavanja sa stresom su konzumacija alkohola i opojnih sredstava, samoozljeđivanje, agresivnost i slično (Hatunoglu, 2020).

Prema Rowshanu (2000; prema Hatunoglu, 2020), postoje dvije vrste stresora, predvidljivi i neočekivani čimbenici stresa. Predvidljivi čimbenici se odnose na stresore koji se ne pojave naglo, već se izgrađuju duže vremena i moguće ih je unaprijed pretpostaviti, primjerice očekivanja roditelja vezana za uspjeh njihovog djeteta. S druge strane, neočekivani čimbenici stresa se dogode nenadano te osoba nema mogućnost pripreme na takve stresore, primjerice gubitak voljene osobe, nesreće i nezgode. Kod obje vrste stresora, važne su strategije suočavanja, odnosno pristupanje i načini nošenja s tim stresorima (Ljeto, 2008; prema Hatunoglu, 2020).

Strategije suočavanja

Higgins i Endler (1995) navode tri glavne grupe strategija suočavanja: (a) *suočavanje usmjereno na problem*, (b) *suočavanje usmjereno na emocije* i (c) *suočavanje izbjegavanjem*. Strategija suočavanja usmjerena na problem odnosi se na poduzimanje izravnih radnji kako bi se promijenila situacija koja izaziva stres te na taj način smanjila razina stresa. Dakle, takvo suočavanje uključuje planirane akcije i racionalne odgovore usmjerene na izvor stresa (Hatunoglu, 2020). Nadalje, suočavanje usmjereno na emocije uključuje promjenu emocionalnih odgovora na stresore kako bi se na taj način preoblikovao problem da više ne izaziva neugodne emocionalne reakcije i da smanji razine stresa (Mattlin, 1990). Prema Hatunoglu (2020) takvo suočavanje je

pasivna strategija te uključuje eliminaciju emocija koje se javljaju pri izvoru stresa. Također, važno je naglasiti kako uz izražavanje emocija, dolazi i do mijenjanja očekivanja kako bi situacija bila što manje stresna (Brougham i sur., 2009). Konačno, suočavanje izbjegavanjem uključuje izbjegavanje ili poricanje postojanja situacije, gubitak nade, uključivanje u aktivnosti koje nisu povezane sa stresnom situacijom te distanciranje (Lazarus i Folkman, 1984). Suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije su proaktivne strategije jer uključuju napore za promjenom stresne situacije. Iz tog razloga su više povezane s boljom prilagodbom i manjom razinom depresije (Causey i Dubow, 1993). S druge strane, suočavanje izbjegavanjem nije obilježeno željom za promjenom situacije, no u početku može biti vrlo prikladna reakcija na stresnu situaciju, ali dugoročno je povezano s lošom prilagodbom (Billings i Moos, 1981). Endler i Parker (1999) navode kako je suočavanje usmjereno na problem najučinkovitija strategija suočavanja. Razlog tome je taj što je suočavanje usmjereno na problem povezano s pozitivnih ishodima poput boljeg zdravlja i smanjenih negativnih utjecaja (Dunkley i sur., 2000). Suočavanje usmjereno na emocije, a posebno suočavanje izbjegavanjem povezani su s lošijim zdravljem i negativnim afektima (Pritchard i sur., 2007). No, neke strategije suočavanja usmjerenog na emocije, poput pozitivnog preoblikovanja, povezane su s dobrobiti osobe (Scheier i sur., 1994).

Endler i suradnici (1994) navode kako će sama situacija određivati kada je koja strategija suočavanja adaptivna, a kada ne. No, istraživanja su pokazala kako se suočavanje sa stresnom situacijom smatra prilagodljivijim pristupom od izbjegavanja suočavanja (Gustems-Carnicer i Calderón, 2013). Na temelju tih saznanja, Skinner i suradnici (2013) su naveli učinkovite i neučinkovite postupke suočavanja u akademskom okruženju. Pa su se tako planiranje, traženje potpore i utjehe, samopodrška i predanost zadacima pokazali kao učinkoviti postupci suočavanja, a mentalna otuđenost od problema, skrivanje problema od bliskih osoba, optuživanje sebe, projiciranje odgovornosti na druge, pretjerano promišljanje o problemu su neučinkoviti postupci suočavanja. Sukladno tome, Misra i McKean (2000) navode kako učenici u stresnim situacijama koriste proaktivne bihevioralne metode, poput upravljanja vremenom, rješavanja specifičnih problema, traženje informacija i pomoći od drugih.

Dobrobit

Dobrobit je moguće definirati kao temelj za kvalitetu života i produktivnosti pojedinaca, obitelji, zajednica i nacija na način da omogućuje ljudima da dožive život smislenim i da budu

kreativni i aktivni građani (Svjetska zdravstvena organizacija, 2005; prema Aldridge i McChesney, 2018). Aldridge i McChesney (2018) navode kako promicanje psihosocijalnog zdravlja pomaže u maksimiziranju dobrobiti i mentalnog zdravlja pojedinaca. Konstrukt mentalnog zdravlja je važno spomenuti iz razloga što se visok udio problema s mentalnim zdravljem prvi put javlja za vrijeme adolescencije (Collins i sur., 2011). Istraživanja su pokazala da postoji povezanost između mentalnog zdravlja i dobrobiti, no ona nije jasno definirana. Naime, neki istraživači su došli do zaključka da je dobrobit jedna od komponenata mentalnog zdravlja (Aldridge i McChesney, 2018), dok drugi navode kako je mentalno zdravlje komponenta opće dobrobiti (Lehtinen i sur., 2005).

Razni teoretičari su se složili da postoji više dimenzija dobrobiti, no one su se razlikovale za svaku teoriju. Pa tako Pollard i Lee (2003) navode njih pet: (a) *fizička*, (b) *psihološka*, (c) *kognitivna*, (d) *društvena* i (e) *ekonomska*. Navedene dimenzije se odražavaju na „piramidi dobrobiti“ koja definira dobrobit kao dinamički proces tri međusobno povezana aspekta: (a) *materijalne i društvene okolnosti* poput imovine i životnih standarda, (b) *relacijske aspekte* poput društvenih odnosa, stavova i sposobnosti i (c) *subjektivne aspekte* poput osobne percepcije i kulturne vrijednosti (Skattebol i sur., 2013). Kao što je vidljivo, postoje razne kategorizacije dobrobiti, no ono što je zajedničko svim kategorizacijama je zaključak da je dobrobit proces. Takva vjerovanja se razlikuju od teorija Camfielda i suradnika (2010) koji dobrobit shvaćaju kao stanje postojanja ili rezultat zbog dihotomije u pristupima između kategoričkih i relacijskih okvira same dobrobiti. S obzirom na navedena ranija istraživanja konceptualizacije dobrobiti, Deci i Ryan (2008) dijele dobrobit na hedonističku i eudaimoničku. Hedonističku dobrobit su predstavili kao rezultat, a odnosi se na prisustvo pozitivnog i odsustvo negativnog učinka, dok su eudaimoničku dobrobit predstavili kao proces koji se odnosi na zadovoljavajući način života i ispunjavanje vlastitog potencijala.

Brojna istraživanja vezana uz dobrobit mladih navode kako je dobrobit važan pokazatelj društvenih, emocionalnih i akademskih ishoda (Aldridge i McChesney., 2018). Stoga, dobrobit se smatra važnim izlaznim čimbenikom obrazovnog procesa uz kognitivni učinak (Van Petegem i sur., 2007). Eder (1995; prema Van Petegem i sur., 2007) razlikuje trenutnu i održivu dobrobit. Trenutno, odnosno situacijsko stanje dobrobiti se odnosi na neposredno iskustvo dobrog osjećaja u školi, zadovoljstvo aspektima situacije, osjećaje straha vezane uz školu i mnoge psihološke i psihosomatske čimbenike koji su potaknuti nekom situacijom u školi. Održiva dobrobit sadrži opće

samopoštovanje, pogled na vlastite sposobnosti, akademski koncept sebe i socijalnu i emocionalnu sliku sebe kao učenika. Važno je naglasiti kako je dobrobit učenika vrlo individualna, stoga je teško određivati globalnu sliku dobrobiti učenika (Van Petegem i sur., 2007).

S obzirom na važnost dobrobiti u adolescentskoj dobi, Kern i suradnici (2016) su razvili EPOCH model dobrobiti adolescenata. Model se sastoji od pet domena: (a) *angažman*, (b) *ustrajnost*, (c) *optimizam*, (d) *povezanost* i (e) *sreća*. Angažman se odnosi na sposobnost zaokupljenosti i fokusa na ono što radimo, uključuje i interes za zadatke i aktivnosti i slijeđenje koncepta tijekom. Ustrajnost se odnosi na težnju prema određenim ciljevima, usprkos mogućim preprekama. Optimizam uključuje nadu i povjerenje u budućnost, povoljni pogled na svijet te ocjenjivanje negativnih događaja kao privremenih, vanjskih i specifičnih za određenu situaciju. Povezanost vodi prema zadovoljavajućim odnosima s drugima, osoba se osjeća vrijedno i cijenjeno, pruža prijateljstvo i podršku drugima. Konačno, sreća opisuje stalna pozitivna raspoloženja i osjećaj zadovoljstva vlastitim životom. Ovaj model objedinjuje i hedonistički i eudaimonistički aspekt dobrobiti, stoga omogućuje procjenu opće dobrobiti kod adolescenata (Holzer i sur., 2021).

Školska klima i strategije suočavanja

Uz sve benefite, škola donosi i stresne situacije za učenike. Svakodnevni stres vezan za školu može znatno opteretiti učenika koji se ne nosi dobro sa stresom. Razne školske situacije mogu utjecati na učenika tako da na njih gleda kao na izazove koji ga pokreću i testiraju njegove sposobnosti ili da gleda na njih kao na prijetnju koja izaziva strah, tjeskobu i stres (Ruus i sur., 2007). Ruus i suradnici (2007) navode kako postoji mali broj istraživanja koje se bave temom školske klime i strategija suočavanja. Jedno od istraživanja koje se često navodi je istraživanje Skinnera i Wellborna (1997). Oni tvrde kako će akademski uspjeh ovisiti o tome hoće li neki zahtjev biti za učenika prijeteći ili izazovni. Također, navode kako su tri najčešća stresora za učenike upravo škola, obitelj i vršnjaci. Osim procjene je li situacija prijeteća ili izazovna, zaključili su kako svaka situacija ostavi veći trag na učeniku te utječe na njega više, nego on to percipira. Zaključno, svaka situacija ostavi stresni trag na učeniku, iako on toga nije svjestan. Stoga, manje kompetentan učenik sa sniženom kontrolom, više će koristiti negativne strategije suočavanja, poput izbjegavanja, dok učenik koji se osjeća kompetentnijim za tu situaciju te ima veću razinu kontrole, koristit će konstruktivnije strategije suočavanja (Ruus i sur., 2007). Naime,

školska klima može biti poticajna, ali i ometajuća za adekvatne načine suočavanja sa stresom (Mischel i Kitsantas, 2020). Tako će pozitivna školska klima zajedno s vrijednosnim sustavima nastavnika, stručnih suradnika i ostalog školskog osoblja poticati adekvatno suočavanje (Ruus i sur., 2007; Mischel i Kitsantas, 2020). Amemiya i Wang (2018) navode kako će poticajna školska klima utjecati na proaktivne načine suočavanja, odnosno na suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije što će posljedično utjecati na bolji akademski uspjeh učenika. Također tvrde kako nedostatak podrške u školi može rezultirati izbjegavanjem, odnosno manje adekvatnim načinom suočavanja sa stresom.

Strategije suočavanja i dobrobit

Mnoga istraživanja su pokazala značajnu povezanost između stresa i dobrobiti, tako da više razine stresa dovode do smanjene dobrobiti (Pascoe i sur., 2020). Također, dovode i do lošije kvalitete života (Ribiero i sur., 2017), a stalni stres može dovesti i do ozbiljnijih problema mentalnog zdravlja, poput anksioznosti i depresije (Moynlan i sur., 2013). Brougham i suradnici (2009) navode kako adekvatne strategije suočavanja mogu smanjiti učinak stresa na dobrobit, pa tako proaktivne strategije, suočavanje usmjereno na problem, ali i suočavanje usmjereno na emocije mogu doprinijeti dobrobiti, dok suočavanje izbjegavanjem smanjuje dobrobit osobe. No, sama dobrobit može utjecati na adaptivno suočavanje. Naime, istraživanja su pokazala značajne razlike u strategijama suočavanja kod učenika s visokim i niskim razinama psihološke dobrobiti (González i sur., 2002). Visoke razine dobrobiti dovele su do adaptivnih strategija suočavanja, poput predanosti, pozitivne ponovne procjene i traženja podrške. S druge strane, učenici s nižom razinom dobrobiti koristili su disfunkcionalne strategije suočavanja, poput ignoriranja problema, okrivljavanja sebe i drugih i traženja utočišta u mislima.

Ryff (1989) predstavlja eudaimoničku perspektivu dobrobiti prema kojoj je maksimalni razvoj dobrobiti određen sa šest pokazatelja pozitivnog psihološkog funkcioniranja: (a) *samoprihvatanje*, (b) *ovladavanje okolinom*, (c) *pozitivni odnosi s drugima*, (d) *autonomija*, (e) *životna svrha* i (f) *osobni rast*. S obzirom na povezanost psihološke dobrobiti i nošenja sa stresnim situacijama, i pokazatelji pozitivnog psihološkog funkcioniranja mogu imati utjecaj na strategije suočavanja sa stresom. Tako će samopoštovanje, percipirana kontrola, socijalna podrška, samoodređenje, životna svrha i težnja za samoostvarenjem potaknuti adaptivne strategije suočavanja (Freire i sur., 2016).

Denovan i Macaskill (2017) navode kako sama dobrobit ima utjecaja i na akademski uspjeh, odnosno pronađena je povezanost akademskog otuđenja, samoučinkovitosti, pozitivnog utjecaja na učenike i akademskog uspjeha. Naime, niže razine samoučinkovitosti i pozitivnog utjecaja dovest će do akademskog otuđenja i posljedično nižeg akademskog uspjeha. Također navode kako će adekvatna podrška i optimizam smanjiti utjecaj stresa pa tako povećati razine dobrobiti.

Dobrobit i školska klima

Važnost školske klime vidljiva je i u promicanju mentalnog zdravlja i dobrobiti učenika (Aldridge i McChesney, 2018). Promicanje mentalnog zdravlja ne bi trebalo biti usredotočeno samo na dijagnosticiranje i liječenje pojedinih slučajeva u školi, već i na promicanje raznih pristupa koji mogu poboljšati mentalno zdravlje i dobrobit svih učenika škole, bez obzira na imaju li kakve probleme ili ne (Reinke i sur., 2011). Brojna istraživanja su utvrdila kako školska klima utječe na dobrobit svojih učenika, pa tako Aldridge i McChesney (2018) navode utjecaj klime na dobrobit, identitet i otpornost učenika te zadovoljstvo životom.

Istraživanja su pokazala kako dva aspekta školske klime imaju značajan utjecaj na dobrobit, to su pozitivni odnosi unutar škole i mogućnost učenika da iznesu svoje mišljenje i da mogu doprinijeti donošenju odluka u školi (Jamal i sur., 2013). Rathmann i suradnici (2018) su izdvojili školske zahtjeve, kontrolu te interakciju i autonomiju među razrednicima kao aspekte koji su povezani s dobrobiti učenika. Veća percipirana interakcija i autonomija nastavnika doprinijet će višim razinama dobrobiti učenika njihove škole, dok veća kontrola učitelja i disciplinska klima i zahtjevi vjerojatnije će smanjiti dobrobit. Istraživanje Powella i suradnika (2018) je pokazalo kako učitelji mogu potaknuti razvoj dobrobiti kod svojih učenika uz identifikaciju šest tema: (a) *briga*, (b) *podrška i ohrabrenje*, (c) *razgovor s učenicima*, (d) *tretiranje učenika kao pojedinaca*, (e) *mentorstvo učenicima* i (f) *zabavno učenje*. Od navedenih, učenici najviše cijene komunikaciju, pokazivanje brige i tretiranje na prijateljski način. S druge strane, najviše su se žalili na vikanje, neslušanje učenika, nejednako postupanje prema učenicima, nepoštovanje, davanje negativnih povratnih informacija na loš i neprimjeren način, nedosljednost, nesviđanje pojedinaca i nedostatak kreativne nastave. Powell i suradnici (2018) su zaključili kako svi ti postupci narušavaju dobrobit učenika. Također, većina istraživanja je fokusirana na učenike i nastavnike, no i ostali zaposlenici imaju određenu ulogu u dobrobiti svojih učenika. Powell i suradnici (2018)

su se dotakli i te teme, pa tako navode da ostalo školsko osoblje, posebice ravnatelji i stručni suradnici imaju znatan utjecaj na dobrobit učenika, no ponekad mogu utjecati na smanjenje same dobrobiti. Naime, postoji mogućnost da discipliniranje od strane ravnatelja može smanjiti dobrobit učenika, ukoliko nije u pravoj mjeri te postoji problem vjerodostojnosti i povjerljivost stručnih suradnika. Ako nije osigurana vjerodostojnost i povjerljivost, učenici mogu doživjeti niže razine dobrobiti. Slično tome, Baik i suradnici (2019) su ispitivali što je važno učenicima kod njihove škole te što će doprinijeti njihovoj dobrobiti. Pa tako, naglašeno je kako je dobra nastava ona koja će smanjiti stresore koje učenici doživljavaju u okruženju škole i učenja, da učenici cijene interakciju i sa svojim kolegama i s nastavnicima, da im je važno da imaju mogućnost savjetovanja, savjeta o karijeri i poboljšanju akademskih vještina i da vole biti uključeni u raznim programima škole, posebno onima koji se bave stigmom o mentalnom zdravlju i promicanju dobrobiti učenika i zaposlenika škole.

U svom istraživanju, Haynes i suradnici (1997) su prikupljali komentare učenika o njihovoj školi. Učenici su većinom naveli otvorenost u školi, uključenost njih samih u rad škole, zadovoljstvo školom, velik broj pravila, poneka favoriziranja te različite odnose među učenicima u cijeloj školi. Zaključak samog istraživanja navodi školsku klimu kao izrazito važnu varijablu u psihoobrazovnom razvoju učenika, prilagodbi na školu te dobrobit. Također, postoje čimbenici koji će doprinijeti pozitivnoj školskoj klimi te je poticati. To su: (a) *motivacija za postignućem*, (b) *jednakost i poštenje*, (c) *opća školska klima*, (d) *red i disciplina*, (e) *uključenost roditelja*, (f) *posvećenost osoblja u učenju učenika*, (g) *očekivanja nastavnika*, (h) *vodstvo*, (i) *školska zgrada*, (j) *dijeljenje resursa*, (k) *brižnost i osjetljivost*, (l) *međuljudski odnosi učenika* i (m) *odnosi između učenika i nastavnika*.

Uloga škole i školske klime u promicanju dobrobiti učenika je u skladu s Bronfenbrennerovom ekološkom perspektivom razvoja adolescenata (1979). Ekološki model prikazuje niz sustava s kojima su učenici u interakciji. Škola, zajedno s obitelji, spada u mikrosustav učenika, odnosno u neposredni razvojni kontekst i stoga ima izrazito velik utjecaj na razvoj adolescenata.

S obzirom da odnos svih triju varijabli nije detaljno istražen, posebno ne na hrvatskom uzorku, na temelju prijašnjih istraživanja pojedinih varijabli, osmišljeni su cilj, problemi i hipoteze za ovo istraživanje.

Metoda

Cilj

Ispitati odnos školske klime, strategija suočavanja te dobrobiti učenika srednjih škola.

Problemi

P1: Ispitati postoji li povezanost i smjer povezanosti između školske klime, strategija suočavanja te dobrobiti.

P2: Ispitati je li moguće predvidjeti dobrobit učenika na temelju školske klime te strategija suočavanja.

Hipoteze

H1a: Očekuje se pozitivna povezanost između školske klime, strategije suočavanja usmjerenih na problem i emocije te dobrobiti.

H1b: Očekuje se negativna povezanost između strategija suočavanja usmjerenih na izbjegavanje i školske klime te dobrobiti.

H2: Očekuje se da će biti moguće predvidjeti dobrobit učenika na temelju školske klime te strategija suočavanja, na način da će školska klima te suočavanje usmjereno na problem i emocije biti pozitivni prediktori dobrobiti, a suočavanje usmjereno na izbjegavanje negativni prediktor dobrobiti.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 318 sudionika, odnosno učenika drugih razreda srednjih škola na području Osijeka (73%) i Vinkovaca (27%), od čega 102 (32,1%) učenika, 211 (66,4%) učenica te petero (1,6%) koji se ne žele izjasniti. Sudionici su bili u starosti 15-19 godina, a prosječna dob je iznosila $M= 15,98$ ($SD= .473$).

Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je *Upitnik o sociodemografskim podacima* kojim su se prikupljali se podaci vezani uz spol, dob, školu, razred, školski uspjeh, sredinu u kojoj žive te podaci vezani za obitelj.

Hrvatski upitnik školske klime (HUŠK-U; Velki i sur., 2014). Pomoću ovog upitnika prikupljali su se podaci vezani uz percepciju školske klime kod učenika. Upitnik je prilagođen hrvatskom školstvu, odnosno adaptirana je verzija upitnika *American School Climate Survey* (ASC 2-0; Perkins, 2006). Sastoji se od 15 čestica te ima jednodimenzionalnu strukturu. Primjer čestice iz upitnika je: „*Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.*“. Zadatak učenika je na skali odgovora Likertovog tipa odrediti koliko se slažu s određenom tvrdnjom. Moguće je odgovoriti na skali od 1 – „*uopće se ne slažem*“ do 5 – „*potpuno se slažem*“. Ukupni rezultat za pojedinog učenika se ostvaruje zbrojem odgovora na svim česticama, stoga raspon rezultata je od 15 do 75, gdje viši rezultat označava pozitivniju percepciju školske klime. Upitnik je vrlo pouzdan, $\alpha=.93$.

Skraćena verzija Upitnika suočavanja sa stresom (Short version of Coping Inventory – COPE; Hudek, Knežić, Krapić i Kardum, 2006). Ovaj upitnik je verzija upitnika *Coping Orientation to Problems Experienced – COPE* (Carver, Scheier i Wientraub, 1989). Pomoću upitnika ispituju se načini suočavanja, mišljenja te ponašanja osobe u stresnim situacijama. Sastoji se od 15 čestica koje su raspoređene u tri subskale: (a) *suočavanje usmjereno na problem*, (b) *suočavanje usmjereno na emocije* i (c) *suočavanje izbjegavanjem*. Subskala suočavanja usmjerenog na problem se sastoji od šest čestica (primjer čestice: „*Razmišljam kako na najbolji način mogu riješiti taj problem.*“), subskala suočavanja usmjerenog na emocije sadrži tri čestice (primjer čestice: „*Otvoreno iskazujem svoje osjećaje.*“) i subskala suočavanja izbjegavanjem sadrži šest čestica (primjer čestice: „*Ponašam se kao da se to nije dogodilo.*“). Zadatak sudionika je na skali odgovora Likertovog tipa od pet stupnjeva odgovoriti u kojoj mjeri se ponašaju na određeni način, gdje je „*1- nikada se tako ne ponašam*“, a „*5- uvijek se tako ponašam*“. Ukupni rezultat po subskalama se formira pomoću prosječne vrijednosti danih odgovora te viši rezultat označuje preferiran način suočavanja sa stresnim situacijama. Pouzdanost subskala iznosi: suočavanje usmjereno na problem - $\alpha=.71$, emocije - $\alpha=.72$ i izbjegavanje - $\alpha=.63$.

Warwick-Edinburgh skala pozitivnog mentalnog zdravlja (The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale – WWMWBS; Stewart-Brown i Janmohamed, 2008). Pomoću ovog upitnika ispituje se pozitivno mentalno zdravlje, odnosno dobrobit sudionika. Upitnik se sastoji od 14 čestica koje obuhvaćaju subjektivnu dobrobit i psihološko funkcioniranje osobe kroz protekla dva tjedna (primjer čestice: „*Osjećam se optimistično u vezi budućnosti.*“). Upitnik se ispunjava pomoću skale odgovora Likertovog tipa od pet stupnjeva, gdje je „1 - Nikad“, a „5 – Uvijek“. Ukupni rezultat se formira kao zbroj svih danih odgovora, stoga je najniži mogući rezultat 14, a najviši 70. Viši rezultat označava višu razinu dobrobiti. Pouzdanost upitnika iznosi $\alpha = .89$.

Postupak

Za potrebe ovog istraživanja koristili su se podaci iz druge točke mjerenja longitudinalnog istraživanja koje je dio projekta: „*Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje – P.R.O.T.E.C.T.*“. Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu. S obzirom da uzorak čine maloljetni sudionici, prije provedbe samog istraživanja, roditelji su dali pristanak da njihovo dijete sudjeluje u ovom istraživanju. Kako bi bile osigurane anonimnost i povjerljivost podataka, svaki sudionik je ispunjavao instrumente pod vlastitom šifrom. Šifre su sadržavale drugo slovo imena, prvo i treće slovo prezimena te dan rođenja.. Zadatak sudionika bio je ispuniti instrumente putem *SurveyMonkey* obrasca, najčešće na satu razredne nastave te ispunjavanje je trajalo oko 40 minuta. Način formiranja šifre te način sudjelovanja i ispunjavanja upitnika detaljno je bio opisan u uputi prije pristanka za sudjelovanje. Sudionicima je bilo naglašeno kako je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te kako u bilo kojem trenutku mogu odustati .

Rezultati

Prije statističke obrade podataka, proveden je Kolmogorov-Smirnovljev test (K-S) kojim se određuje koji će se testovi koristiti u daljnjoj obradi, parametrijski ili neparametrijski. Rezultati su pokazali kako varijable školske klime i suočavanja usmjerenog na problem, emocije i izbjegavanje ne ukazuju na normalnu distribuciju rezultata, dok na varijabli dobrobiti rezultati su normalno distribuirani. Nadalje, izračunati su koeficijenti asimetrije i spljoštenosti za svaku varijablu. Hair i suradnici (2010) i Bryne (2010) tvrde da se podaci smatraju normalnima ukoliko

je koeficijent asimetrije između vrijednosti -2 i 2, a koeficijent spljoštenosti od -7 do 7. Vrijednosti koeficijenata školske klime (-0.04 i .0041), dobrobiti (-0.31 i 0.75) te strategija suočavanja (u intervalu od -0.53 do 0.35) pripadaju navedenim intervalima, stoga je opravdano koristiti parametrijske statističke obrade u nastavku istraživanja. U Tablici 1 navedeni su deskriptivni podaci za sve varijable u istraživanju.

Tablica 1

Deskriptivni podaci za varijable koje su korištene u istraživanju

	Min	Max	M	SD
Školska klima	15,00	75,00	48,16	11,78
Dobrobit	14,00	70,00	50,19	10,36
Suočavanje usmjereno na problem	1,00	5,00	3,52	0,8
Suočavanje usmjereno na emocije	1,00	5,00	3,18	1,03
Suočavanje izbjegavanjem	1,00	5,00	2,59	0,7

Iz Tablice 1 vidljivo je kako dobrobit ima visoku standardnu devijaciju, odnosno odstupanje, stoga je moguće zaključiti kako postoje velike razlike u dobrobiti učenika, no da je ona većinom u višim razinama. Nadalje, slične vrijednosti pokazuje i varijabla školske klime, gdje standardna devijacija također ukazuje na veća odstupanja od aritmetičke sredine. Dakle, vidljivo je kako je percepcija školske klime izrazito individualna varijabla (Kwong i Davis, 2015). Tablica 1 prikazuje kako kod strategija suočavanja najveću aritmetičku sredinu ima suočavanje usmjereno na problem, slijedi suočavanje usmjereno na emocije, a najmanju aritmetičku sredinu ima suočavanje izbjegavanjem. Dakle, učenici najviše koriste suočavanje usmjereno na problem, a najmanje suočavanje izbjegavanjem. Standardne devijacije strategija suočavanja ukazuju na odstupanja od aritmetičkih sredina, stoga, moguće je zaključiti da odabir strategija individualan te da može biti podložan

drugim faktorima, poput određenih situacija, emocionalnih stanja i slično koji mogu utjecati na odabir same strategije (Endler i sir., 1994), posebno kod suočavanja usmjerenog na emocije koje ima najveću standardnu devijaciju.

Kako bi se provjerile povezanosti među varijablama školske klime, dobrobiti te strategija suočavanja (suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje izbjegavanjem), korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Dobiveni podaci su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2

Interkorelacije školske klime, dobrobiti i subskala strategija suočavanja (suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje izbjegavanjem)

Naziv varijable	Rod	Školska klima	Dobrobit	Suočavanje usmjereno na problem	Suočavanje usmjereno na emocije	Suočavanje izbjegavanjem
Rod	-	.06	-.13*	.06	.12*	.13*
Školska klima		-	.43*	.37*	.27*	.01
Dobrobit			-	.51*	.33*	.12
Suočavanje usmjereno na problem				-	.54*	.19*
Suočavanje usmjereno na emocije					-	.24*
Suočavanje izbjegavanjem						-

Legenda * $p < 0.01$. *Napomena*: u bazi podataka je muški rod označen brojem 1, a ženski brojem 2.

U Tablici 2 vidljivo je kako je percepcija školske klime statistički značajno pozitivno povezana s dobrobiti te strategijama suočavanja usmjerenih na problem i emocije. Dobrobit je

također statistički značajno pozitivno povezana sa strategijama suočavanja usmjerenih na problem i emocije. Dakle, hipoteza H1a je potvrđena. S druge strane, nije utvrđena negativna povezanost između školske klime, dobrobiti i suočavanja izbjegavanjem, stoga je hipoteza H1b odbačena.

Kako bi se ispitala mogućnost predviđanja dobrobiti pomoću školske klime i strategija suočavanja, korištena je hijerarhijska regresijska analiza. Prije same analize podataka dobivenih postupkom regresijske analize potrebno je odrediti postoji li multikolinearnost između varijabli. To je moguće provjerom koeficijenta tolerancije i faktora inflacije varijance (VIF). Multikolinearnost ne postoji ukoliko su koeficijenti tolerancije manji od .10, a faktori inflacije varijance manji od 10 (Menard, 1995; Myers, 1990). U ovom slučaju i koeficijenti tolerancije (.652 – .931) i faktori inflacije varijance (1.169 – 1.534) zadovoljavaju uvjete, stoga multikolinearnost među varijablama ne postoji te je opravdano koristiti hijerarhijsku regresijsku analizu.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij dobrobiti

Model	R^2	ΔR^2	F	B
1. korak	.014	.02	.052	
Rod				-.117*
2.korak	.219	.18	.001*	
Rod				-.148*
Školska klima				.454*
3.korak	.365	.15	.001*	
Rod				-.171*
Školska klima				.302*
Suočavanje usmjereno na problem				.366*

*Legenda * $p < 0.01$*

U prvi blok prediktora ubačena je varijabla roda, kao kontrolna varijabla, u drugom koraku je dodana varijabla školske klime, dok u trećem koraku ubačene u varijable suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije. Varijabla suočavanje izbjegavanjem nije korištena u hijerarhijskoj regresijskoj analizi jer nije pronađena povezanost s dobrobiti. Kriterijska varijabla u ovom modelu bila je dobrobit. Model u prvom koraku objašnjava 1.4% varijance, odnosno rod statistički značajno doprinosi objašnjavanju varijance kriterija. Nadalje, u drugom koraku model objašnjava 21.9% varijance te školska klima statistički značajno doprinosi objašnjavanju varijance dobrobiti. U posljednjem koraku model objašnjava 36.5% varijance. Suočavanje usmjereno na problem je statistički značajno te doprinosi objašnjavanju kriterija, dok varijabla suočavanja usmjerenog na emocije nije statistički značajna, odnosno ne doprinosi objašnjavanju varijance. Dakle, sva tri bloka zajedno objašnjavaju 59.8% ukupne varijance kriterija, odnosno varijable dobrobiti. Pomoću ovih podataka moguće je zaključiti kako su školska klima i suočavanje usmjereno na problem pozitivni prediktori dobrobiti, dok suočavanje usmjereno na emocije, kao i suočavanje izbjegavanjem, nisu prediktori dobrobiti. Rod se također pokazao kao značajan prediktor dobrobiti, na način na muškarci pokazuju niže razine dobrobiti. Stoga, treća hipoteza je djelomično potvrđena.

Rasprava

Školovanje je veliko i važno razdoblje u životu svakog učenika, stoga nije začuđujuće da ima utjecaj na svakodnevno funkcioniranje i razvoj adolescenata. Kao što je već navedeno, škola može biti izvor raznih pozitivnih čimbenika, poput zabave, prijateljstva, znanja i slično, no ponekad dovodi učenike u stresne situacije koje mogu narušiti njihovo mentalno zdravlje i dobrobit.

Kako bi se bolje istražile navedene varijable, cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos školske klime, strategija suočavanja i dobrobiti. Ispitala se povezanost i njen smjer između

navedenih varijabli te postoji li mogućnost predviđanja razine dobrobiti s obzirom na školsku klimu i određene strategije suočavanja.

Postavljene su tri hipoteze. Prvom hipotezom (H1a) se pretpostavljala pozitivna povezanost između školske klime, dobrobiti i strategija suočavanja usmjerenih na problem i emocije. Hipoteza je potvrđena te je u skladu s ranijim istraživanjima. Naime, Aldridge i suradnici (2016) u svom istraživanju također navode pozitivnu povezanost između školske klime i dobrobiti. Nadalje, Freire i suradnici (2014) su utvrdili povezanost strategija suočavanja i dobrobiti na način da će proaktivne strategije suočavanja (suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije) dovesti do veće razine dobrobiti. Također, veća razina dobrobiti rezultirat će adekvatnijim nošenjem sa stresnim situacijama, odnosno suočavanjem s problemom i emocijama. Konačno, poveznicu između školske klime i strategija suočavanja potvrđuju Skinner i Wellborn (1997), koji navode školu kao jedan od najvećih stresora za učenike te direktnu poveznicu s percepcijom stresa i strategijama suočavanja sa istim. Detaljnije, školska klima može biti vrlo motivirajući i pozitivni čimbenik, ali i uzročnik neugodnih iskustava. Ukoliko škola potiče pozitivne stavove prema školskim obvezama, pruža podršku te nastoji održavati pozitivnu školsku klimu, učenici će biti manje emocionalno opterećeni te bolje će koristiti vlastite resurse (Lazarus i Folkman, 1984). Takvo ozračje će također dovesti do konstruktivnijih strategija suočavanja, odnosno suočavanja usmjerenog na problem i usmjerenog na emocije, što će posljedično utjecati na bolji akademski uspjeh i pozitivnije poglede na svijet.

Nadalje, hipotezom H1b je pretpostavljena negativna povezanost između školske klime, dobrobiti i suočavanja izbjegavanjem. Obradom podataka povezanost između navedenih varijabli nije pronađena, stoga hipoteza je odbačena. Iako većina istraživanja nalaže negativnu povezanost izbjegavanja i dobrobiti te školske klime (Russ i sur., 2007; Brougham i sur., 2009), postoji moguće objašnjenje za navedene rezultate. Naime, Kausar (2010) u svom istraživanju navodi kako izbjegavanje može biti adekvatna strategija suočavanja. Primjerice, u neizbježnim situacijama gdje osoba nema adekvatne strategije za suočavanje sa situacijom, a ona je percipirana kao izrazito stresna, bolje je da osoba izbjegava navedenu situaciju, nego da narušava vlastito mentalno zdravlje u „borbi s vjetrenjačama“. Također, Billings i Moos (1981) tvrde kako izbjegavanje može u prvom trenu biti povoljno za osobu u izrazito stresnim situacijama, no kasnije često dovodi do

lošije prilagodbe, na primjer smrt bliske osobe. Konačno, navedene relacije su slabo istražene (Russ i sur., 2007), stoga ovakav rezultat nije toliko neočekivan.

Konačno, drugom hipotezom se ispitivala mogućnost predviđanja dobrobiti, na način da su školska klima i suočavanja usmjerena na probleme i emocije pozitivni prediktori, a suočavanje izbjegavanjem negativni prediktor dobrobiti. Treća hipoteza je djelomično potvrđena. Naime, rezultati su pokazali kako školska klima i suočavanje usmjereno na problem jesu pozitivni prediktori dobrobiti, no suočavanje usmjereno na emocije nije pokazalo statistički značajnu razliku, stoga pomoću te varijable nije moguće previđati razine dobrobiti kod učenika. Rod, koji je uveden kao kontrolna varijabla, se pokazao kao značajan prediktor u smislu da će muškarci imati niže razine dobrobiti od žena. Navedeno je teže usporediti s ranijim istraživanjima, s obzirom da ona ukazuju na nekonzistentnost rezultata u predviđanju dobrobiti pomoću roda (Matud i sur., 2019). Primjerice, muškarci pokazuju više razine samoprihvatanja i autonomije, dok žene imaju pozitivnije odnose s drugima i više rade na osobnom rastu i razvoju, stoga je teško odrediti koji rod ima više razine dobrobiti (Matud i sur., 2019). S obzirom da nije pronađena povezanost između dobrobiti i suočavanja izbjegavanjem, navedena varijabla nije uvrštena u regresijsku analizu, no nedostatak povezanosti nije u skladu s ranijim istraživanjima. Većina istraživanja ukazuje na negativnu povezanost izbjegavanja i dobrobiti te suočavanje izbjegavanjem navode kao negativni prediktor dobrobiti (MacCann i sur., 2022; Mayordomo i sur., 2021). No, suočavanje usmjereno na emocije se pokazala kao proaktivna strategija suočavanja sa stresom, stoga ovaj rezultat nije u skladu s očekivanjima. Naime, suočavanje usmjereno na emocije je pasivnija strategija s obzirom na suočavanje usmjereno na problem te uključuje eliminaciju emocija koje se pojavljuju u određenim stresnim situacijama (Hatunoglu, 2020). Navedeno je mogući razlog zašto suočavanje usmjereno na emocije nije prediktor dobrobiti. Naime, kod suočavanja usmjerenog na emocije, osoba direktno ne mijenja stresnu situaciju, već samo svoje emocije vezane uz tu situaciju, što ne mora nužno biti povoljno za dobrobit osobe. Ove nalaze potvrđuje istraživanje Orinens i Sunga-Vargas (2023) koji su također pretpostavili pozitivnu povezanost između suočavanja usmjerenog na emocije i dobrobiti. S obzirom da je povezanost dobivena, nadalje su pretpostavili da će suočavanje usmjereno na emocije biti pozitivan prediktor dobrobiti. No, pokazalo se kako strategije poput emocionalne podrške, prihvatanja i vjere nisu prediktori dobrobiti. Kao mogući razlog tome navode negativnu povezanost između dobrobiti i samookrivljanja, koje također

spada u strategije suočavanja usmjerene na emocije. S obzirom na situaciju i koliko ju osoba percipira kao stresnu, postoji mogućnost suočavanja samookrivljanjem što potencijalno može dovesti do niže razine dobrobiti. Stoga, suočavanje usmjereno na emocije može utjecati i pozitivno i negativno, no ne dovoljno da bi bilo moguće predviđanje dobrobiti, što objašnjava i nalaze ovog istraživanja. Nadalje, suočavanje usmjereno na problem se pokazalo kao pozitivan prediktor dobrobiti, što je u skladu s prijašnjim istraživanjima. Jedan od mogućih razloga je taj što je suočavanje usmjereno na problem proaktivna strategija te osoba ustraje u rješavanju problema koji su doveli do stresne situacije i tako lakše smanji razinu stresa (Hatunoglu, 2020). Mayordomo – Rodríguez i suradnici (2015) također navode suočavanje usmjereno na problem kao prediktor visokih razina dobrobiti kod mladih osoba te posljedično manje razine stresa. Iste nalaze dobili su i Jabbar i suradnici (2024) koji su dobrobit razložili na šest pokazatelja pozitivnog psihološkog funkcioniranja po Ryffu (1989) te pokazalo se kako je suočavanje usmjereno na problem najbolji prediktor za samoprihvatanje i autonomiju. Konačno, školska klima je također prediktor dobrobiti. Ukoliko škola teži podršci i ohrabrenju svojih učenika, brizi za njih, pruža im razgovor i mentorstvo te stvara pozitivno okružje za njihov rast i razvoj, uvelike potiče njihovu dobrobit (Powell i sur., 2018). Ovu nalazi su skladu s prijašnjih istraživanjima koja naglašavaju ulogu škole u razvoju dobrobiti (Baik i sur., 2019; Aldridge i McChesney, 2018).

Doprinosi i implikacije rada

Adolescencija je samo po sebi burno razdoblje. Uz promjene koje doživljavaju, adolescenti se često bore i s raznim školskim obvezama koje mogu biti izrazito stresne za pojedinca (Ross i sur., 2020). Dodatno, prije četiri godine zavladała je pandemija koja je ostavila velike tragove u obrazovanju i mentalnom zdravlju učenika (Filipović i Rihtar, 2022). Učenici i škole su se susreli sa online nastavom što je utjecalo i na školsku klimu. S obzirom na povezanost školske klime i dobrobiti, važno je održavati pozitivnu školsku klimu kako bi utjecali na rast dobrobiti učenika (Powell i sur., 2018). Ovo istraživanje daje odrednice nastavnicima, suradnicima, osoblju i samim učenicima o važnosti školske klime i dobrobiti te ukazuje na aspekte na koje je moguće utjecati kako bi klima bila optimalna. Također, potiče škole da brinu o svojim učenicima, uključuju ih u rad škole te pružaju im mogućnost razvoja. Nadalje, škola je stresno razdoblje za većinu učenika te taj stres često preraste u ozbiljnije probleme, poput depresije i anksioznosti (Wang i Degol, 2016). Istraživanje ukazuje na različite odnose strategije suočavanja s pozitivnim ishodima, a

najboljom se pokazalo suočavanje usmjereno na problem. Važno je poticati učenike na suočavanje s problemima kako bi ih uspješno rješavali i kako bi smanjili razine stresa. Suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje izbjegavanjem se nisu pokazali kao prediktori dobrobiti. Potrebno je naglasiti kako i suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje izbjegavanjem imaju pozitivne strane, poput emocionalne podrške, pozitivnog preoblikovanja (Scheier i sur., 1994) i početnog izbjegavanja situacije (Billings i Moos, 1981). No, ona dugotrajno imaju negativne posljedice na mentalno zdravlje (Pritchard i sur., 2007). Stoga, potiče se učenje o suočavanju sa stresnim situacijama, poticanje suočavanja s problemima i ukazivanje na benefite takvih strategija. Konačno, važnost ovog istraživanja leži u rastu dobrobiti učenika srednjih škola i poticanju mentalnog zdravlja.

Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Kao i kod svakog istraživanja, postoje određena ograničenja i nedostaci. Prvotno, za ovo istraživanje korišteni su podaci iz samo dva grada, Osijeka i Vinkovaca. Navedeno otežava generalizaciju rezultata, stoga o rezultatima nije moguće zaključivati na razinama Republike Hrvatske ili šire. Nadalje, za potrebe istraživanja korištene su samoprocjene kod kojih su moguće krive procjene i socijalno poželjno odgovaranje, posebno iz razloga što su instrumente ispunjavali zajedno u razredu. Također, mogući su namjerno netočni odgovori. S obzirom da su pitanja u upitniku bila o njihovoj školi, postoji mogućnost da zbog straha ili nekog drugog razloga nisu htjeli iskreno ispunjavati upitnike.

S obzirom na važnost istraživanja u školskoj psihologiji, obrazovnom sustavu i mentalnom zdravlju srednjoškolaca, preporuča se daljnja obrada ovakve tematike. Naime, preporuka za buduća istraživanja je korištenje višedimenzionalnih upitnika za percepciju školske klime i za dobrobit. Što se tiče školske klime, postoje razne podjele na dimenzije, stoga obrada podataka po dimenzija bi dala detaljniju sliku samog konstrukta te bolje smjernice za napredak i praktično poboljšanje klime u školi. Također, prijedlog je uključiti dimenzije dobrobiti, primjerice po uzoru na Powella i suradnike (2018), kako bi bila jasnija povezanost dobrobiti i ostalih konstrukata, posebno suočavanja usmjerenog na emocije, gdje je pronađena pozitivna korelacije, no sam konstrukt se nije pokazao kao značajan prediktor dobrobiti.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos školske klime, dobrobiti i strategija suočavanja sa stresom. Rezultati su pokazali pozitivnu povezanost školske klime, dobrobiti i strategija suočavanja usmjerenih na problem i usmjerenih na emocije. Suočavanje izbjegavanjem nije statistički značajno povezano sa školskom klimom i dobrobiti. Nadalje, ispitivana je mogućnost predviđanja dobrobiti, na način da su školska klima, suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije pozitivni prediktori, a suočavanje izbjegavanjem negativni prediktor. Analiza je potvrdila da su školska klima i suočavanje usmjereno na problem pozitivni prediktori dobrobiti, dok pomoću suočavanja usmjerenog na emocije i suočavanja izbjegavanjem nije moguće predviđati dobrobit. Istraživanje može koristiti kao smjernica unaprjeđenja školske klime, poticanja rasta dobrobiti te edukacije o strategijama suočavanja.

Literatura

- Amemiya, J. i Wang, M. T. (2018). African American adolescents' gender and perceived school climate moderate how academic coping relates to achievement. *Journal of school psychology, 69*, 127-142. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.001>
- Aldridge, J. M. i McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88*, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Baik, C., Larcombe, W. i Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development, 38*, 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Billings, A. G. i Moos, R. H. (1981). The role of coping responses in attenuating the impact of stressful life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 139-157. <https://doi.org/10.1007/BF00844267>
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E. i Johnson, S.L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*, 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. i Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current psychology*, 28, 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Camfield, L., Streuli, N. i Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22, 398–416. <https://doi.org/10.1057/ejdr.2010.11>
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. (1999). "Stress, coping, and self-regulatory processes," u *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 553–575.
- Causey, D. L. i Dubow, E. F. (1993). Negotiating the transition to junior high school: the contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. *Prevention in Human Services*, 10, 59-81. https://doi.org/10.1300/J293v10n02_05
- Christensen, C., Marx, M. i Stevenson, H. H. (2006). The tools of cooperation and change. *Harvard Business Review*, 84, 72-80.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, & teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collins, P. Y., Patel, V., Joestl, S. S., March, D., Insel, T. R., Daar, A. S., ... i Walport, M. (2011). Grand challenges in global mental health. *Nature*, 475, 27-30. <https://doi.org/10.1038/475027a>

- Cornell, D., Shukla, K. i Konold, T.R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Deal, T. E i Kennedy, A. A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40, 14-15.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>.
- Denovan, A. i Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18, 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. i Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Endler, N. S., Kantor, L. i Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Pers. Individ. Dif.*, 16, 663–670. [10.1016/0191-8869\(94\)90208-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90208-9)
- Endler, N. S. i Parker, J. D. A. (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual (2nd ed.)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Everley, G, Jr. i Lating, J. A. (2002). *Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response, 2nd Ed.* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Filipović, A. T. i Rihtar, S. (2022). Utjecaj krize uzrokovane pandemijom koronavirusa na neke aspekte života, mentalnog zdravlja i vjere adolescenata. U J. Garmaz i A. Šegula (Ur.), *Probuditi kreativnost : izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija: zbornik radova* (str. 253-269). Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu.

- Franken, R. (1994). *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C. i Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in psychology*, 7, 216-278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N. i Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20, 117-134. <https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. i Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes [Relationship between coping strategies and psychological well-being in adolescents]. *Psicothema*, 14, 363–368.
- Gregory, A., Cornell, D. i Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904–934. <https://doi.org/10.3102/0002831211398531>
- Gustems-Carnicer, J. i Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 28, 1127–1140. doi: 10.1007/s10212-012-0158-x
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. i Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson Educational International.
- Haynes, N. M., Emmons, C. i Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8, 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hatunoglu, B. Y. (2020). Stress coping strategies of university students. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 1320-1336. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5171>

- Higgins, J. E. i Endler, N. (1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. *European Journal of Personality*, 9, 253-270. <https://doi.org/10.1002/per.2410090403>
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C. i Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63, 474-496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Hudek-Knežević, J., Krapić, N. i Kardum, I. (2006). Burnout in dispositional context: the role of personality traits, social support and coping styles. *Review of Psychology*, 13, 65-73. <https://hrcak.srce.hr/17411>
- Jabbar, T., Khanum, S. i Imran, H. (2024). Problem-Focused coping as a predictor of psychological well-being in individuals with substance use disorder: problem-focused coping and psychological well-being. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 70-74. 10.54393/pjhs.v5i02.1309
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J. i Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC public health*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798>
- Kantorová, J. (2009). The school climate—theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11, 183-189.
- Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students. *Journal of behavioural sciences*, 20(1).
- Kern, M. L., L. Benson, E. A. Steinberg i L. Steinberg. 2016. "The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being." *Psychological Assessment*, 28, 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>.
- Kim, H. Y., Schwartz, K., Cappella, E. i Seidman, E. (2014). Navigating middle grades: Role of social contexts in middle grade school climate. *American Journal of Community Psychology*, 54, 28–45. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9659-x>

- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. i Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: a meta-analysis. *J. Sch. Psychol.*, *44*, 449–472. doi: 10.1016/j.jsp.2006.07.001
- Kumar, S. i Bhukar, J. P. (2013). Stress level and coping strategies of college students. *Journal of Physical Education and Sports Management*, *4*, 5-11.
- Kwong, D. i Davis, J. R. (2015). School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, *25*, 68-81.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lehtinen, V., Ozamiz, A., Underwood, L. i Weiss, M. (2005). The intrinsic value of mental health. *Promoting Mental Health*, 46-58.
- MacCann, C., Double, K. S. i Clarke, I. E. (2022). Lower Avoidant coping mediates the relationship of emotional intelligence with well-being and ill-being. *Frontiers in Psychology*, *13*, 819 - 835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835819>
- Malinen, O. P. i Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, *60*, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Mayordomo, T., Viguer, P., Sales, A., Satorres, E. i Meléndez, J. C. (2021). Resilience and coping as predictors of well-being in adults. U *Mental Health and Psychopathology*. 265-277. Routledge.
- Mayordomo-Rodríguez, T., Meléndez-Moral, J. C., Viguer-Segui, P., & Sales-Galán, A. (2015). Coping strategies as predictors of well-being in youth adult. *Social Indicators Research*, *122*, 479-489. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0689-4>
- Mattlin, J. A. (1990). Situational determinants of coping and coping effectiveness. *Journal of Health and Social Behavior*, *31*, 103- 122. <https://doi.org/10.2307/2137048>

- Matud, M. P., López-Curbelo, M. i Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International journal of environmental research and public health*, 16, 31-35. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- McEvoy, A. i Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130- 140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Sage.
- Mischel, J. i Kitsantas, A. (2020) Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Soc Psychol Educ*, 23, 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Misra, R. i McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Moylan, S., Maes, M., Wray, N. R. i Berk, M. (2013). The neuroprogressive nature of major depressive disorder: Pathways to disease evolution and resistance, and therapeutic implications. *Molecular Psychiatry*, 18, 595–606. <https://doi.org/10.1038/mp.2012.33>
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications (2nd ed.)*. Duxbury Press.
- Orines, R. D., & Sunga-Vargas, M. A. J. (2023). Stress and Emotion-Focused Coping as Predictors of Psychological Well-being among Public School Teachers during COVID-19 Pandemic. *North American Journal of Psychology*, 25, 405 - 415.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. i Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

- Pierceall, E. A. i Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community college journal of research and practice*, 31(9), 703-712. <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- Pollard, E., & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. i White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S. i Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students?: A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56, 15–21. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.1.15-22>
- Rathmann, K., Herke, M., Heilmann, K., Kinnunen, J. M., Rimpelä, A., Hurrelmann, K. i Richter, M. (2018). Perceived school climate, academic well-being and school-aged children's self-rated health: a mediator analysis. *European Journal of Public Health*, 28, 1012-1018. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky089>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. i Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Ribeiro, Í. J. S., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A. i Boery, E. N. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Ross, D. A., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., ... i Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: a definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, 67, 472-476. 10.1016/j.jadohealth.2020.06.042
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 57, 1069–1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. i Veisson, A. (2007). Students'well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35, 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Scheier, M. F., Carver, C. S. i Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Shukla, K., Konold, T. i Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American journal of community psychology*, 57, 291-307. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>
- Skattebol, J., Hamilton, M., Skrzypiec, G., Burnstock, T., Redmond, G., Jenkins, B. i Dodd, K. (2013). *Understanding children's perspectives on wellbeing: Phase 1 Report Australian Child Wellbeing Project*. Flinders University, the University of NSW and the Australian Council for Educational Research.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. i Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educ. Psychol. Meas.*, 73, 803–835. doi: 10.1177/0013164413485241
- Skinner, E. A. i Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. In *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (387-422). Boston, MA: Springer US.
- Stewart-Brown, S. i Janmohamed, K. (2008). Warwick-Edinburgh mental well-being scale. *User guide. Version, 1*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

- Tubbs, J. E. i Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5, 17-26. 10.19030/tlc.v5i9.1230
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. i Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social indicators research*, 83, 447-463. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17, 151-165. <https://hrcak.srce.hr/145609>
- Voight, A. i Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American journal of community psychology*, 58, 174-191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
- Wang, M. T. i Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. i Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28, 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>