

Odnos pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom i precepcijom školske klime

Vrkić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:121005>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Studij: Diplomski studij psihologije

Maja Vrkić

**ODNOS POZITIVNOG RAZVOJA MLADIH SA ŠKOLSKIM
USPJEHOM I PERCEPCIJOM ŠKOLSKE KLIME**

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2022.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Studij: Diplomski studij psihologije

Maja Vrkić

ODNOS POZITIVNOG RAZVOJA MLADIH SA ŠKOLSKIM
USPJEHOM I PERCEPCIJOM ŠKOLSKE KLIME

Diplomski rad

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

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2022.

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Obveza je studenta da donju Izjavu vlastoručno potpiše i umetne kao treću stranicu završnoga, odnosno diplomskog rada.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 20.09.2022.

Maja Vrkić, 0122227145

Ime i prezime studenta, JMBAG

| | |
|---|----|
| Sadržaj | |
| Uvod | 1 |
| Pozitivni razvoj mladih | 1 |
| Uloga škole u pozitivnom razvoju mladih | 2 |
| Školski uspjeh | 3 |
| Percepcija školske klime..... | 6 |
| Odnos školske klime i školskog uspjeha..... | 10 |
| Cilj..... | 10 |
| Problem..... | 10 |
| Hipoteze..... | 11 |
| Metoda | 11 |
| Sudionici..... | 11 |
| Instrumenti..... | 11 |
| Postupak | 13 |
| Rezultati | 13 |
| Rasprava | 19 |
| Povezanost čimbenika pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime i mogućnost predviđanja pozitivnog razvoja mladih na temelju istih..... | 20 |
| Medijacijska uloga percepcije školske klime u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih | 26 |
| Doprinosi i implikacije..... | 28 |
| Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za daljnja istraživanja | 28 |
| Zaključak | 29 |
| Literatura..... | 29 |

Odnos pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime

S obzirom na to da adolescenti velik dio vremena provode u školi, školsko okruženje može imati značajan utjecaj na njihov razvoj. Stoga, cilj ovog rada bio je ispitati odnos indikatora pozitivnog razvoja mladih (eng. Positive youth development – PYD) sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime. Sudionici istraživanja bila su 322 učenika prvih razreda srednjih škola na području Osijeka i Vinkovaca. Za prikupljanje podataka korišteni su kratka verzija Upitnika pozitivnih karakteristika mladih (eng. Positive Youth Development Questionnaire – short form, PYD-SF; Geldhof i sur., 2014) i Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U; Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014). Rezultati istraživanja pokazali su kako postoji statistički značajna pozitivna korelacija svih pet indikatora pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom u prethodnom razredu i percepcijom školske klime. Također, školski uspjeh i percepcija školske klime pokazali su se kao statistički značajni pozitivni prediktori svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. U konačnici, pokazalo se kako percepcija školske klime ima medijacijsku ulogu u odnosu školskog uspjeha i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Dakle, ovo istraživanje potvrđuje važnost školskog okruženja, točnije školskog uspjeha i školske klime, u razvoju adolescenata.

Ključne riječi: pozitivni razvoj mladih, školski uspjeh, percepcija školske klime

The relation between positive youth development, school success and the perception of the school climate

Considering how much of their time is spent in school, educational settings can have a major influence on youth development. Therefore, this study aimed to examine the relationship between positive youth development (PYD) factors, school success and perceived school climate. 322 first grade students of high schools in Osijek and Vinkovci participated in this study. A short version of the Positive Youth Development Questionnaire (PYD-SF; Geldhof et al., 2014) and the Croatian School Climate Questionnaire for Students (HUŠK-U; Velki, Kuterovac Jagodić and Antunović, 2014) were used in this study. The results of the study show that all five factors of PYD are significantly and positively correlated to school success in the previous grade as well as the perceived school climate. Also, school success and perceived school climate proved to be statistically significant positive predictors of all five factors of positive youth development. Finally, perception of school climate proved to be a mediator in the relationship between school success and all five factors of positive youth development. Therefore, this research confirms the significance of the school environment, specifically school success and school climate, in the adolescent development.

Keywords: Positive youth development, school success, perceived school climate

Uvod

Pozitivni razvoj mladih

Stanley Hall (1904) adolescenciju je opisao kao burno i stresno razdoblje života u kojemu se mladi upuštaju u brojna rizična i destruktivna ponašanja. Ova misao uvelike je utjecala na fokus znanstvenika i smjer istraživanja razvoja mladih u narednom razdoblju. Pretpostavljalo se kako su mladi ljudi slomljeni te kako im je potrebna psihosocijalna pomoć (Roth i sur., 1998). Do 1990-ih pozitivni razvoj opisivao se isključivo kao izostanak nepoželjnih ponašanja (Benson i sur., 2006) poput konzumacije alkohola i droga ili nasilnog ponašanja (Lerner, Lerner i sur., 2005). Međutim, poznavanje nepoželjnih ponašanja i njihovih prediktora, iako vrlo korisno, ne nudi informacije o prediktorima poželjnih i prosocijalnih ponašanja (Benson, 2003). Stoga, početkom 21. stoljeća dolazi do promjena u pogledu na razvoj mladih osoba te se sve više govori o pojmu pozitivnog razvoja mladih (eng. Positive Youth Development, PYD) (Benson i sur., 2006; Damon, 2004; Lerner, Lerner i sur., 2005). Za razliku od Hallova (1904) pogleda na adolescenciju, teoretičari pozitivnog razvoja mladih usmjerili su se na snage i razvojne potencijale mladih osoba (Wiium i Dimitrova, 2019). Teorije i modeli pozitivnog razvoja mladih temelje se na pretpostavci da svaka mlada osoba teži uspješnosti te ima kognitivne, bihevioralne i socijalne vještine kojima može doprinijeti sebi i zajednici (Lerner i sur., 2011), odnosno ima potencijal za zdrav, uspješan i pozitivan razvoj (Lerner i sur., 2003). Problemi koji se javljaju u razvoju nekih mladih smatraju se samo jednim od mogućih ishoda razvoja (Lerner, Almerigi i sur., 2005). Činitelji koji mogu utjecati na pozitivan razvoj dijele se na unutarnje i vanjske (Edwards i sur., 2007). Unutarnji faktori, odnosno karakteristike pojedinca koje mogu dovesti do pozitivnog razvoja uključuju razvijene socijalne vještine, marljivost, razvijeno moralno rasuđivanje te pozitivne vrijednosti. S druge strane, okolinski faktori koji utječu na razvoj pojedinca mogu biti podrška i pozitivno vrednovanje od značajnih osoba, postavljanje jasnih granica i osiguravanje prilika za iskorištavanje slobodnog vremena na konstruktivan način.

Preusmjeravanje fokusa znanstvenika s manjkavosti u razvoju mladih ka njihovu pozitivnom razvoju dovelo je do niza istraživačkih radova u područjima poput razvojne psihologije, obrazovanja, sociologije, socijalnog rada i javnog zdravstva (Damon, 2004). Ta istraživanja bila su usmjerena na identifikaciju poželjnih ponašanja i faktora koji vode ka tim ponašanjima te zdravom i pozitivnom razvoju. Dosada je razvijeno nekoliko modela i pristupa pozitivnom razvoju mladih (Shek i sur., 2019), no najistaknutiji je model Lenera i suradnika (2003). Ovaj model obuhvaća pet indikatora pozitivnog razvoja mladih, odnosno 5C – snaga karaktera (eng. character), percipirana kompetentnost (eng. competence), socijalna povezanost

(eng. connection), brižnost (eng. caring) i samopouzdanje (eng. confidence). Osim toga, pokazalo se kako prisutnost navedenih pet karakteristika kod pojedinca doprinosi razvoju šeste karakteristike koja je nazvana doprinosom (eng. contribution), što dovodi do pojave 6C modela (Lerner, Lerner i sur., 2005). No, u ovom radu naglasak je stavljen na prvobitnih 5C.

Prvi indikator pozitivnog razvoja mladih, snaga karaktera, obuhvaća moral, integritet te unutarnje vrijednosti i standarde koji vode ka prosocijalnom ponašanju i poštivanju društvenih i kulturalnih normi (Lerner, Lerner i sur., 2005). Prosocijalno ponašanje definira se kao dobrovoljno i namjerno ponašanje koje koristi drugima, poput dijeljenja, pomaganja i brige o drugima (Eisenberg i sur., 2006). Pokazalo se kako uključivanje u takva ponašanja predviđa bolju prilagodbu i manje psiholoških problema u djetinjstvu i adolescenciji (Kokko i sur., 2006). Također, snaga karaktera obuhvaća postizanje ciljeva usprkos unutarnjim ili vanjskim ometajućim faktorima te umjerenost koja sprječava uključivanje u kratkoročna zadovoljstva koja su dugoročno neisplativa (Peterson i Seligman, 2004). Drugi indikator pozitivnog razvoja, percipirana kompetentnost, obuhvaća kognitivnu, socijalnu, strukovnu i akademsku kompetentnost (Lerner, Lerner i sur., 2005). Kognitivna kompetentnost odnosi se na kognitivne sposobnosti poput rješavanja problema, donošenja odluka i logičkog razmišljanja. Socijalna kompetentnost odnosi se na sposobnosti koje doprinose održavanju kvalitetnih međuljudskih odnosa, poput sposobnosti upravljanja sukobima. O strukovnoj kompetentnosti govore radne navike i istraživanje različitih karijernih izbora, dok o akademskoj kompetentnosti najčešće govore školske ocjene, rezultati na ispitima i prisutnost na nastavi (Lerner, Lerner i sur., 2005). Nadalje, treći indikator, samopouzdanje, odnosi se na pojedinčevu percepciju njegove ili njezine pozitivne vrijednosti i kapaciteta (Lerner, Lerner i sur., 2005). Roth i Brooks-Gunn (2003) navode kako razvoj samopouzdanja učenika obuhvaća rad na razvoju njihova samopoštovanja, samopoimanja, samoefikasnosti, identiteta i vjere u budućnost. Četvrti indikator pozitivnog razvoja mladih, socijalna povezanost, odnosi se na prisutnost pozitivnih odnosa pojedinca s drugim ljudima i organizacijama, a posljednji indikator, brižnost, odnosi se na sposobnost suosjećanja i kapacitet za empatiju (Lerner, Lerner i sur., 2005).

Uloga škole u pozitivnom razvoju mladih

Značajnu ulogu u razvoju svih pet indikatora ima školsko okruženje (Gomez i Ang, 2007). Naime, učenici u školama provode velik dio svog vremena, zbog čega škola ima značajan utjecaj na brojna područja njihova razvoja i funkcioniranja. Za pozitivan razvoj važno je da učenici doživljavaju pozitivna iskustva (Olsson i sur., 2003). Pozitivna školska iskustva mogu se odnositi na nastavnike, prilike, školsko okruženje i klimu (Gomez i Ang, 2007). Pozitivnim nastavnicima

smatraju se oni koji su pristupačni, ohrabruju učenike i potiču ih na trud, slave uspjehe svojih učenika, postavljaju jasne granice, daju jasne povratne informacije i pokazuju razumijevanje za poteškoće s kojima se učenici suočavaju (Rosenfeld i sur., 2000; Scales i Leffert, 1999). Pozitivne prilike su mnogobrojne, a obuhvaćaju sve aktivnosti i programe koji su usmjereni na razvoj barem jednog od pet indikatora pozitivnog razvoja mladih (npr. sportske i druge izvannastavne aktivnosti) (Gomez i Ang, 2007). U kontekstu školskog okruženja i klime važno je da učenici osjećaju fizičku i emocionalnu sigurnost te da se djelatnici škole uspješno suočavaju s pojavom agresije i zlostavljanja (Gomez i Ang, 2007). Iako postoje primjedbe kako bi povećanim posvećivanjem pažnje pozitivnom razvoju mladih moglo doći do zanemarivanja glavne zadaće nastavnog procesa – prijenosa znanja (Gomez i Ang, 2007), smatra se kako briga o pozitivnom razvoju mladih ipak dovodi do suprotnog efekta. Naime, fokus na pozitivni razvoj mladih dovodi do razvoja pozitivnog okruženja za učenje, koje potiče učenički angažman, predanost i naposljetku školski uspjeh (Zins i sur., 2004). Kao što je navedeno, različiti faktori vezani za školsko okruženje mogu imati utjecaj na pozitivan razvoj mladih, no u ovom radu fokus će biti na odnosu između školskog uspjeha, školske klime i pozitivnog razvoja mladih te će stoga u nastavku teksta biti predstavljeni dosadašnji nalazi istraživanja vezanih uz ta područja.

Školski uspjeh

Različiti autori na različite načine definiraju školski uspjeh. Primjerice, Kpolovie i suradnici (2014) definiraju ga kao učenikovu sposobnost učenja i zapamćivanja činjenica te sposobnost komuniciranja vlastitog znanja verbalnim ili pisanim putem. S druge strane, Franković i suradnici (1963) nude malo širu definiciju te školski uspjeh definiraju kao razinu u kojoj su učenici usvojili nastavni program, određena znanja, vještine i navike te stekli psihičke i fizičke sposobnosti, moralno razmišljanje, htjenje i djelovanje. Iz navedenih definicija vidljivo je kako se može govoriti o školskom uspjehu u užem i širem smislu (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015). U kontekstu školskog uspjeha u užem smislu glavni pokazatelji uspjeha su školske ocjene i kognitivni razvoj, dok se kod školskog uspjeha u širem smislu pokazateljima uspjeha smatraju i stupanj razvijenosti vještina, interesa i stavova važnih za uspjeh u obrazovanju i društvenom životu.

Čimbenici koji mogu imati utjecaj na školski uspjeh i neuspjeh su brojni, a različiti autori pokušali su ih kategorizirati na različite načine. Primjerice, Rečić (2003) faktore koji mogu utjecati na školski uspjeh dijeli u tri skupine– biološki faktori (npr. endokrini sustav), karakteristike učenika (npr. inteligencija, samopouzdanje i radne navike) i socijalni faktori (npr. obitelj, vršnjaci i mediji). S druge strane, Byrd (2005) se usmjerio specifično na čimbenike povezane sa školskim

neuspjehom te ih podijelio u dvije skupine – endogene (npr. genetski, neurološki i psihički poremećaji) i egzogene (npr. razvod roditelja, zlostavljanje i problematični odnosi s vršnjacima). Uzroci školskog neuspjeha vrlo su raznoliki, a pojava neuspjeha uzrokuje mnoge frustracije, pojavu stresa i nezadovoljstva, zbog čega učenik razvija različite obrambene mehanizme. Neki od obrambenih mehanizama su gubitak interesa za nastavno gradivo, otpor odlasku u školu, gubitak ambicija, bijeg s nastave i racionalizacija (Mavar, 2012; Zibar-Komarica, 1993). Također, neke od posljedica neuspjeha mogu biti agresivan stav i mržnja prema školi i nastavnicima, učenikova pasivnost i apatičnost, strah, povlačenje u sebe i regresija (Bilić, 2001). Učestali neuspjeh u savladavanju prepreka dovodi do gubitka samopouzdanja i samopoštovanja, dok školski uspjeh dovodi do brojnih psiholoških benefita, među kojima je i osjećaj zadovoljstva samim sobom, odnosno razvoj samopouzdanja (Bilić, 2001). Osim toga, školski uspjeh smatra se važnim faktorom koji utječe na daljnje školovanje, širenje mogućnosti pri izboru zanimanja i osiguravanje boljeg društvenog položaja (Kereša, 2017). Dakle, školski uspjeh ima vrlo značajnu ulogu u razvoju učenika, a način na koji je povezan s pet indikatora pozitivnog razvoja mladih, koji su u fokusu ovog istraživanja, bit će detaljnije prikazan u nastavku teksta.

Snaga karaktera. Pokazalo se kako je školski uspjeh učenika povezan s razinama prosocijalnog ponašanja koje pokazuju. U školama koje pohađaju učenici višeg školskog uspjeha prisutne su više razine prosocijalnog ponašanja te manje razine antisocijalnog ponašanja, dok je u školama koje pohađaju učenici lošijeg školskog uspjeha situacija obratna (Shann, 1999). U istraživanju koje su provele Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010) pokazalo se kako je školski uspjeh učenika pozitivno povezan s njihovim samopoimanjem vezanim uz regulaciju ponašanja, odnosno stupnjem u kojemu je dijete uvjereno da postupa u skladu s pravilima i očekivanjima te je zadovoljno svojim ponašanjem. Također, školski uspjeh u prethodnom razredu pokazao se značajnim negativnim prediktorom agresivnosti. Drugim riječima, učenici koji postižu slabiji školski uspjeh su agresivniji u usporedbi s učenicima koji postižu bolji uspjeh (Rubić, 2013).

Percipirana kompetentnost. Istraživanja pokazuju kako vrlo dobri i odlični učenici izvještavaju u o višim razinama percipirane kompetentnosti u školskom kontekstu nego učenici slabijeg školskog uspjeha (Grozdek i sur., 2007). Tako, primjerice, učenici koji imaju bolje ocjene iz tjelesne kulture percipiraju sebe uspješnijima u sportskim aktivnostima nego učenici koji imaju lošije ocjene (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). Osim toga, pokazalo se kako se učenici gimnazija percipiraju kompetentnijima u usporedbi s učenicima strukovnih škola, a potencijalni razlog tomu leži u dotadašnjim iskustvima u kontekstu školskog uspjeha (Lebedina-Manzoni i

Lotar, 2011). Naime, učenici koji upisuju gimnazije tijekom dotadašnjeg školovanja bili su uspješniji te tako razvili više razine osjećaja kompetentnosti u odnosu na učenike koji upisuju strukovne škole. Od srednjeg djetinjstva djeca jasnije shvaćaju povezanost školskog uspjeha i sposobnosti te zbog toga postaju osjetljivija na povratne informacije vezane za vlastiti uspjeh (Grozdek i sur., 2007). Doživljavanje školskog neuspjeha dovodi do gubitka vjere u vlastite sposobnosti, gubitka motivacije te povlačenja učenika (Bilić, 2001).

Samopouzdanje. Pojam o sebi ili slika o sebi formira se na temelju pojedinčevih iskustava i interpretacije njegove okoline, a posebno važnu ulogu u tom procesu imaju značajni drugi te potkrepljenja i atribucije za vlastito ponašanje (Shavelson i sur., 1976). Shavelson i suradnici (1976) utvrdili su kako je odnos između slike o sebi i ljudskog ponašanja dvosmjernan. Drugim riječima, slika o sebi utječe na način na koji se čovjek ponaša, a njegovo ponašanje zauzvrat utječe na njegovu sliku o sebi. Takav recipročan odnos utvrđen je i u odnosu slike o sebi i školskog uspjeha (Marsh i O'Mara, 2008). Jednaki rezultati pokazali su se i u kontekstu povezanosti školskog uspjeha i specifičnog dijela slike o sebi – samopouzdanja. Učenici koji su uspješniji pokazuju više razine samopouzdanja, dok oni neuspješni pokazuju niže razine samopouzdanja (Al-Hebaish, 2012; Tripathy i Srivastava, 2012). Imperativ uspjeha, kojeg učenicima nameću škola i roditelji, ima važnu ulogu u njihovom procesu samovrednovanja (Grozdek i sur., 2007). Naime, uspješni učenici češće primaju pohvale i ohrabrenja, dok oni neuspješni bivaju negativno procijenjenima. Na taj način školski uspjeh upravlja osjećajem vlastite vrijednosti kod djece.

Socijalna povezanost. Učenici koji postižu slabiji školski uspjeh izvještavaju o slabijoj socijalnoj povezanosti s preostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Selimović i sur., 2018). Točnije, takvi učenici imaju vrlo negativno mišljenje o kvaliteti interpersonalnih odnosa s vršnjacima i nastavnicima. Takvi rezultati tumače se smanjenom uključenošću slabijih učenika u nastavni proces, što rezultira smanjenim sudjelovanjem u interakcijama i slabim odnosom s nastavnicima i vršnjacima. Osim toga, Patrick (1997) navodi kako bi razlog ove povezanosti mogla biti sličnost u procesima samoregulacije vezane za akademski rad i samoregulacije vezane za društvene odnose. Samoregulacija ili samokontrola potiče kognitivne procese koji su nužni za učenje (Zorza i sur., 2013). Ti procesi podrazumijevaju sposobnost fokusiranja na važne aspekte nastavnih sadržaja i rasuđivanje tijekom rješavanja kompleksnih zadataka te dovode do boljeg razumijevanja gradiva i školskog uspjeha (Rueda i sur., 2010). Zorza i suradnici (2013) navode kako su aktivacijska i inhibicijska kontrola, komponente samokontrole, ključne za organizaciju, planiranje i održavanje ponašanja koja doprinose uspjehu u učenju i reprodukciji znanja te inhibiranju ometajućih ponašanja. Slično tome, samokontrola će u kontekstu socijalnih odnosa

omogućiti usklađivanje ponašanja s pravilima grupe i same škole, što će omogućiti održavanje dobrih odnosa među učenicima i nastavnicima (Zorza i sur., 2013). Checa i suradnici (2008) svojim istraživanjem potvrdili su da učenici koji pokazuju bolju samokontrolu postižu bolji školski uspjeh i imaju bolje odnose s vršnjacima, odnosno omiljeniji su u društvu. Još jedno moguće objašnjenje povezanosti školskog uspjeha i socijalne povezanosti učenika ponudila je Dautović (2007), koja tvrdi kako su uspješniji učenici skloniji rješavanju sukoba putem kompromisa ili suradnje, dok su manje uspješni učenici skloniji korištenju neefikasnih strategija poput čekanja ili pobjeđivanja.

Brižnost. Pokazalo se kako vrlo dobri i odlični učenici pokazuju više razine empatije u odnosu na učenike slabijeg školskog uspjeha (Ivon i Glavina Kozić, 2012). Tirri i Nokelainen (2007) ispitali su postoje li razlike u etičkoj osjetljivosti između darovitih i prosječnih učenika, pri čemu su učenici u ove dvije kategorije podijeljeni na temelju prosjeka školskih ocjena. Etička osjetljivost uključuje zauzimanje tuđe perspektive, empatiju koja doprinosi povezanosti s drugima te pretpostavljanje do čega bi određeno ponašanje moglo dovesti i na koga bi moglo utjecati. Rezultati su pokazali kako su daroviti učenici ujedno i etički osjetljiviji u odnosu na prosječne učenike. Smatra se kako su daroviti učenici zbog svog prijevremenog intelektualnog razvoja napredniji u moralnom razmišljanju u odnosu na ostale učenike (Andreani i Pagnin, 1993). Osim toga, potencijalno objašnjenje ove povezanosti ponovno leži u samokontroli koja, kao što je spomenuto u prethodnom odlomku, pokazuje povezanost sa školskim uspjehom, ali i empatijom učenika (Zorza i sur., 2013). Naime, Eisenberg i Fabes (1990) navode kako prekomjerno empatičko uzbuđenje može dovesti do stanja osobne uznemirenosti koje se doživljava kao averzivno te potiče usredotočenost na sebe, a ne na druge. Kako bi osoba bila u stanju pokazati suosjećanje i reagirati na empatičan način važno je da ima dobro razvijenu samokontrolu te održi vlastitu emocionalnu reakciju umjerenom i podnošljivom.

Percepcija školske klime

Tijekom vremena, školska klima je proučavana i definirana iz različitih perspektiva. Neki teoretičari smatraju kako je školska klima subjektivni i osobni doživljaj svakog pojedinca, dok drugi smatraju kako se radi o objektivnoj karakteristici školskog života (Cohen i sur., 2009). Stoga su se istraživanja i teorije razlikovale u tome jesu li u fokusu pojedinci (učenici ili nastavnici) i njihovi osobni doživljaji, grupe pojedinaca ili pak cijela škola (Kuperminc i sur., 1997). Trenutno, naglasak se stavlja na doživljaj školske klime od strane nastavnika i učenika (Nickerson i sur., 2014). Međutim, ne postoji jedna općeprihvaćena definicija školske klime, kao ni dogovor oko dimenzija koje ona obuhvaća. Perkins (2006) školsku klimu definira kao okruženje namijenjeno

učenju stvoreno kroz interakcije i povezanost ljudi, fizičkog okruženja i psihološkog ugođaja. Cohen i suradnici (2009) pak školsku klimu definiraju kao kvalitetu i karakter školskog života koji se temelji na obrascima osobnog doživljaja školskog života te je odraz normi, ciljeva, vrijednosti, međuljudskih odnosa, načina učenja i poučavanja te organizacijske strukture. Također, ustanovili su kako postoje četiri važne dimenzije školske klime, a one se mogu uočiti i u prethodno navedenoj definiciji. Spomenute dimenzije su sigurnost (npr. emocionalna i fizička sigurnost, norme i pravila ponašanja), učenje i poučavanje (npr. podrška pri učenju), odnosi (npr. povezanost sa školom, socijalna potpora, poštivanje različitosti) te okolina institucije (npr. fizičko okruženje u školi). Metaanalizom radova iz područja školske klime, Thapa i suradnici (2013) ovom nizu važnih dimenzija školske klime dodali su još jednu – procese unaprjeđenja škole. Međutim, važno je imati na umu kako različiti sudionici nastavnog procesa pridaju veću ili manju važnost različitim dimenzijama školske klime. Primjerice, učenici veću važnost pridaju dimenzijama sigurnosti, međuljudskih odnosa i učenja i poučavanja, dok su nastavnicima važne i dimenzije institucionalne okoline i unaprjeđenja škole (Rončević i sur., 2018).

Važnost proučavanja školske klime leži u činjenici da ona može utjecati na različite odgojne i obrazovne ishode, ali i na fizičko i mentalno zdravlje učenika. Naime, negativna školska klima povezuje se sa školskim neuspjehom (Kapri, 2017), apsentizmom (Claes i sur., 2009), odustajanjem od školovanja (Lee i Burkam, 2003) i vršnjačkim nasiljem (Gendron i sur., 2011). Adolescenti koji se u školi ne osjećaju sigurno ili su zlostavljani doživljavaju emocionalne, socijalne i akademske probleme (Gomez i Ang, 2007). Žrtve zlostavljanja pokazuju sniženo samopoštovanje i više razine depresivnosti u usporedbi s vršnjacima koji nisu žrtve nasilja (Olweus, 1995). Dakle, kako bi se prevenirala pojava takvih negativnih ishoda, važno je usmjeriti se na razvoj pozitivne školske klime. Pozitivna školska klima pokazala se izrazito važnom u promicanju pozitivnog razvoja mladih (Thapa i sur., 2013). Takvu klimu karakterizira međusobna podrška i briga između nastavnika i učenika, međusobno slaganje oko temeljnih vrijednosti, učenički osjećaj pripadanja te mogućnosti sudjelovanja i utjecaja u procesu donošenja odluka (Barr i Higgins-D'Alessandro, 2009). Briga i pozitivni odnosi u školi pokazali su se ključnima u poticanju pozitivne prilagodbe adolescenata i prevenciji nepoželjnih ishoda, poput zlostavljanja (Cohen i Freiberg, 2013). Pokazalo se da je školska klima povezana s učeničkim samopoštovanjem (Hoge i sur., 1990), smanjenjem razina samokritičnosti (Kuperminc i sur., 2001) te sa sveopćom dobrobit učenika (Virtanen i sur., 2009). Bakhshae i suradnici (2016) ističu kako postoji značajna pozitivna korelacija između dimenzija školske klime i svih pet indikatora pozitivnog razvoja mladih. Odnosi školske klime i pet indikatora detaljnije su opisani u nastavku teksta.

Snaga karaktera. Istraživanja pokazuju kako učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom pokazuju manje razine nasilničkog ponašanja (Giovazolias i sur., 2010), manje razine zlouporabe sredstava ovisnosti (Mayberry i sur., 2009) te više razine prosocijalnog ponašanja (Herrenkohl i sur., 2003; Luengo Kanacri i sur., 2017). Catalano i suradnici (2004) također naglašavaju ulogu okolinskih faktora, poput školskog okruženja, u razvoju prosocijalnih ponašanja i prevenciji razvoja antisocijalnih ponašanja. Prema njihovu modelu, ponašanje će biti prosocijalno ili antisocijalno ovisno o prevladavajućim ponašanjima, normama i vrijednostima onog pojedinca ili institucije s kojom je učenik povezan. Dakle, jednom kada se učenik osjeća povezanim sa školom, njegova ponašanja bit će u skladu s normama i vrijednostima škole. Tako se povezanost sa školom pokazala kao važan zaštitni faktor u razvoju adolescenata, a u razvoju te povezanosti važnu ulogu igra učenička percepcija školske klime (Payne i sur., 2003). Istraživanja pokazuju kako učenici koji doživljavaju neku vrstu zlostavljanja u školi, a samim time i školsku klimu percipiraju negativnijom te osjećaju slabiju povezanost sa školom, pokazuju manju sklonost uključivanju u prosocijalna ponašanja (Cunningham, 2007). S druge strane, pokazalo se kako je pozitivna percepcija školske klime i povezivanje sa školom u ranijoj adolescentskoj dobi povezano s višim razinama prosocijalnog ponašanja i manjom vjerojatnošću uključivanja u nasilna ponašanja u kasnijoj adolescentskoj dobi (Herrenkohl i sur., 2003; Luengo Kanacri i sur., 2017). Općenito, pozitivna školska klima pokazala se pozitivno povezanom s prosocijalnim ponašanjem adolescenata tijekom vremena (Luengo Kanacri i sur., 2017). Škole su važna mjesta za socijalizaciju učenika tijekom koje se potiče razvoj „karakternih snaga“ kao što su suosjećanje, altruizam i društvena jednakost (Yates i Youniss, 1996).

Percipirana kompetentnost. Školska klima obuhvaća različite društvene i okolinske faktore koji mogu oblikovati iskustva pojedinaca (npr. uspjeh ili neuspjeh, zadovoljstvo ili frustracija), a ta iskustva zatim utječu na učeničku samoeфикаsnost, odnosno njihovu percepciju vlastite kompetentnosti (Zysberg i Schwabsky, 2021). Učenici koji školsku klimu doživljavaju pozitivnijom percipiraju se akademski kompetentnijima (Li i sur., 2010). Također, školska klima pokazala se i kao značajan prediktor percepcije socijalne kompetentnosti adolescenata (Moradi i Chemelnezhad, 2021; Motlaq i Talepour, 2021). Drugim riječima, što je školska klima pozitivnija to se učenici percipiraju kompetentnijima u društvenom kontekstu. Međutim, pokazalo se kako je taj odnos dvosmjernan. Tako učenici koji se percipiraju kompetentnijima ujedno imaju pozitivnije stavove o nastavi, pokazuju više razine motivacije te školsku klimu percipiraju zadovoljavajućom. S druge strane, učenici koji se percipiraju manje kompetentnima pokazuju niže razine motivacije te školsku klimu doživljavaju negativnijom (Nikolić-Kovačić, 2016).

Samopouzdanje. U razvoju samopouzdanja kod djece važnu ulogu, osim obitelji, imaju i odgajatelji, učitelji i vršnjaci (Stojanović, 2016), stoga ne iznenađuje da pozitivna školska klima doprinosi razvoju samopouzdanja učenika (Popović-Ćitić i Đurić, 2018). Naime, pokazalo se kako učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom pokazuju više razine samopoštovanja i pozitivnije samopoimanje (Coelho i sur., 2020). Prihvaćanje od strane vršnjaka (Birkeland i sur., 2014) i nastavnika (Way i sur., 2007) ima značajan utjecaj na samopoštovanje adolescenata. Naime, Colarossi i Eccles (2003) otkrili su kako vršnjaci i nastavnici zapravo imaju snažniji utjecaj na samopoštovanje adolescenata nego njihovi roditelji. Razlog tomu jest priroda samog razdoblja adolescencije. Važan zadatak tog razdoblja jest formiranje identiteta i individualizacija adolescenata, odnosno formiranje identiteta odvojenog od obitelji. Stoga, vrednovanje od strane osoba koje ne pripadaju obitelji postaje posebno važno u očima adolescenata (Colarossi i Eccles, 2003). Dakle, radom na razvoju pozitivne školske klime moguće je doprinijeti razvoju samopouzdanja učenika, što potvrđuje i istraživanje koje su proveli Haynes i Comer (1990) kojim je utvrđeno kako primjenom programa koji utječe na poboljšanje školske klime dolazi do pozitivnih promjena u samopoimanju učenika.

Socijalna povezanost. Catalano i suradnici (2004) tvrde kako povezivanje učenika sa školom ima jednu od najvažnijih uloga u poticanju zdravog i pozitivnog razvoja tijekom djetinjstva i adolescencije. Kao što je i ranije navedeno, prema nekim istraživačima konstrukt školske klime obuhvaća i odnose među članovima određenog školskog okruženja (Cohen i sur., 2009; Thapa i sur., 2013). S druge strane, neki istraživači smatraju kako je razina povezanosti sa školom produkt kvalitete školske klime (Loukas, 2007). Drugim riječima, pozitivna školska klima potiče razvoj snažnijeg osjećaja povezanosti učenika sa školom, a zatim taj osjećaj prevenira pojavu različitih negativnih ishoda u razvoju učenika. Učenici osjećaju veću povezanost sa školom ukoliko u njoj prevladava topla i prijateljska atmosfera te ukoliko se osjećaju fizički i emocionalno sigurnima (Gottfredson, 2001).

Brižnost. Barr i Higgins-D'Alessandro (2007) utvrdili su da su pozitivniji odnosi s vršnjacima i nastavnicima povezani s višim razinama emocionalne brige za druge. Slično tome, Montero-Carretero i suradnici (2021) utvrdili su kako se školska klima može smatrati značajnim prediktorom empatije učenika. Stoga, može se zaključiti kako je u svrhu razvoja empatije učenika važno poticati razvoj pozitivne školske klime. To potvrđuje i istraživanje koje su proveli Barr i Higgins-D'Alessandro (2009), kojim se pokazalo da postoji pozitivna korelacija između promjena u školskoj klimi i promjena u empatiji učenika, točnije zauzimanju tuđe perspektive. Škole u kojima vlada brižno ozračje te su učenici često uključeni u različite interakcije jedni s drugima

omogućuju razvoj socijalne povezanosti, suradnje i empatije. Također, Montero-Carretero i suradnici (2021) navode kako je važno poticati toleranciju različitosti u školi i raditi na poboljšanju međuljudskih odnosa.

Odnos školske klime i školskog uspjeha

Istraživanja pokazuju kako postoji statistički značajna povezanost između percepcije školske klime i školskog uspjeha učenika (Buljan Gudelj, 2018; Haapasalo i sur., 2010; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Velki i sur., 2014). Pokazalo se kako se učenici razlikuju u percepciji školske klime s obzirom na njihov školski uspjeh. Učenici koji su u prethodnom razred postigli vrlo dobar ili odličan uspjeh školsku klimu doživljavaju pozitivnijom u odnosu na učenike koji su prethodni razred završili dovoljnim i dobrim uspjehom (Buljan Gudelj, 2018) ili su ponavljali razred (Fan i sur., 2011). Puzić i suradnici (2011) utvrdili su kako najuspješniji učenici školsku klimu percipiraju najpozitivnijom, odnosno da oni školsku klimu percipiraju pozitivnijom nego učenici koji postižu vrlo dobar ili niži uspjeh. Velki i suradnici (2014) navode dva potencijalna objašnjenja povezanosti ovih dvaju konstrukata. Moguće je da osjećaj nedovoljne povezanosti sa školom i loši odnosi s vršnjacima i nastavnicima, a samim time i negativna percepcija školske klime, uzrokuje slabiju motivaciju i interes učenika, što posljedično ima utjecaj na školski uspjeh učenika. S druge strane, moguće je i da neke vanjske varijable, poput teške obiteljske situacije, utječu na učenikov loš školski uspjeh zbog kojeg nailazi na negativne reakcije od važnih osoba u svojoj okolini te na njima temelji generalnu negativnu percepciju školske klime. Kereša (2017) tvrdi kako djeca često u školu kreću s pozitivnim stavom prema istoj, međutim, određeni broj učenika mijenja taj stav nakon pojave školskog neuspjeha. Školski neuspjeh učenici doživljavaju kao nesklad između vlastitih očekivanja i stvarnih događaja zbog kojeg školu povezuju s neugodnim osjećajima. Tako kod nekih učenika školski neuspjeh dovodi do osjećaja otuđenosti, povlačenja u sebe, nepovjerljivosti, buntovništva, agresivnosti, isključivanja iz procesa učenja te prestanka sudjelovanja u nastavi (Kereša, 2017).

Cilj

Ispitati odnos između čimbenika pozitivnog razvoja mladih, školskog uspjeha i percepcije školske klime.

Problem

P1: Ispitati postoji li povezanost i koji je smjer povezanosti između čimbenika pozitivnog razvoja mladih (snaga karaktera, percipirana kompetentnost, samopouzdanje, socijalna povezanost i brižnost), percepcije školske klime i školskog uspjeha u prethodnom razredu.

P2: Provjeriti mogućnost predviđanja čimbenika pozitivnog razvoja mladih na temelju percepcije školske klime i školskog uspjeha u prethodnom razredu.

P3: Ispitati medijacijski učinak percepcije školske klime na povezanost između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih.

Hipoteze

H1: Postoji značajna pozitivna povezanost između svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih, školskog uspjeha i percipirane školske klime

H2: Percepcija školske klime i uspjeh u prethodnom razredu bit će značajni prediktori čimbenika pozitivnog razvoja mladih.

H3: Postoji značajni medijacijski učinak percepcije školske klime na povezanost između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih.

Metoda

Sudionici

Sudionici ovog istraživanja bila su 322 učenika prvih razreda srednjih škola s područja grada Osijeka i Vinkovaca. Uzorak obuhvaća 201 (62.4%) učenicu, 114 (35.4%) učenika i 7 (2.2%) osoba koje nisu podijelile informacije o svom spolu. Sudionici su u dobi od 14 do 16 godina, pri čemu prosječna dob iznosi $M=15.17$ ($SD=0.412$). Istraživanjem su obuhvaćene sljedeće srednje škole: I. gimnazija Osijek, II. gimnazija Osijek, III. gimnazija Osijek, Elektrotehnička i prometna škola Osijek, Strojarska tehnička škola Osijek, Medicinska škola Osijek, Škola primijenjene umjetnosti i dizajna Osijek, Ekonomska i upravna škola Osijek, Trgovačka i komercijalna škola „Davor Milas“, Strojarska tehnička škola Osijek, Obrtnička škola Osijek i Zdravstvena i veterinarska škola dr. Andrije Štampara Vinkovci. Razredi koji su sudjelovali u istraživanju izabrani su slučajnim odabirom, a iz svake škole odabrano je od jednog do četiri razreda. 176 (54.7%) sudionika pohađa četverogodišnju ili petogodišnju strukovnu školu, 115 (35.7%) ih pohađa gimnaziju, a 31 (9.6%) pohađaju trogodišnju strukovnu školu. Podaci o školskom uspjehu i pozitivnom razvoju mladih prikupljeni su od svih sudionika, dok su podaci o percepciji školske klime prikupljeni od 301 sudionika.

Instrumenti

Upitnik socio-demografskih podataka korišten je za prikupljanje informacija o spolu i dobi učenika, nazivu i veličini grada u kojem žive, vrsti i nazivu škole koju pohađaju, razrednom odjelu, školskom uspjehu u prethodnom razredu, materijalnom statusu njihove obitelji, odnosu između

roditelja te prisutnosti braće i sestara. Za potrebe ovog rada najvažnija informacija jest informacija o školskom uspjehu učenika u prethodnom razredu. Školski uspjeh učenika ispitivao se jednom česticom koja glasi „Kakav je bio tvoj školski uspjeh na kraju prošle školske godine?“, pri čemu su učenici mogli odgovoriti „ponavljam razred“, „dovoljan“, „dobar“, „vrlo dobar“ ili „odličan“.

Kratka verzija *Upitnika pozitivnih karakteristika mladih* (eng. Positive Youth Development Questionnaire – short form, PYD-SF; Geldhof i sur., 2014) korištena je za ispitivanje stupnja razvijenosti pet komponenti koje čine konstrukt pozitivnog razvoja mladih. Upitnik je preveden na hrvatski jezik u sklopu predistraživanja. Također, provjerene su njegove metrijske karakteristike. Upitnik obuhvaća 34 čestice koje su podijeljene u 5 subskala: percipirana kompetentnost (npr. *Jako dobro izvršavam školske zadatke.*), samopouzdanje (npr. *Zadovoljan/na sam s tim kakav/kakva sam.*), snaga karaktera (npr. *Radim ono što mislim da je ispravno čak i ako me prijatelji zbog toga ismijavaju.*), socijalna povezanost (npr. *Mislim da imam dobre prijatelje.*) i brižnost (npr. *Kad vidim da se druge iskorištava, želim im pomoći.*). Subskale koje mjere percipiranu kompetentnost, brižnost i samopouzdanje obuhvaćaju po šest čestica, a subskale snage karaktera i brižnosti obuhvaćaju po osam čestica. Odgovori se prikupljaju na skali odgovora Likertovog tipa od pet stupnjeva, pri čemu 1 znači *Uopće me ne opisuje*, a 5 znači *Jako dobro me opisuje*. Ukupni rezultat na svakoj skali i samom upitniku može se formirati kao zbroj procjena na svim česticama, odnosno skalama. U tom slučaju minimalan ukupni rezultat koji sudionik može postići iznosi 34, a maksimalan 170. Međutim, s obzirom na to da subskale ovog upitnika nemaju jednak broj čestica, radi lakše usporedbe rezultata dobivenih na svim subskalama, ukupni rezultat na subskalama i samom upitniku može se formirati i kao prosječna vrijednost sudionikovih procjena, što je u ovom radu i učinjeno. Viši rezultat na svakoj subskali znači viši stupanj razvijenosti pozitivne karakteristike koja se njome mjeri. Koeficijent unutarnje konzistencije za subskalu percipirane kompetentnosti kreće se od $\alpha=.80$ do $\alpha=.86$, za subskalu samopouzdanje od $\alpha=.80$ do $\alpha=.92$, za subskalu snaga karaktera od $\alpha=.89$ do $\alpha=.93$, za subskalu socijalna povezanost od $\alpha=.89$ do $\alpha=.92$ te za subskalu brižnost od $\alpha=.80$ do $\alpha=.88$ (Geldhof i sur., 2014).

Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U; Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014) korišten je za ispitivanje percepcije školske klime od strane učenika. Točnije, upitnik mjeri opću kvalitetu školskog okruženja za učenje te kvalitetu psihološkog ugođaja u školi. . Upitnik karakterizira jednofaktorska struktura, a sastoji se od 15 čestica. Česticama se ispituje osjećaj pripadnosti i sigurnosti u školi (npr. *U školi se osjećam sigurno.*), odnosi između nastavnika i učenika (npr. *U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.*), atmosfera za učenje (npr. *Moja škola je ugodno mjesto.*) te roditeljska povezanost sa školom i uključenost obrazovanje djece

(npr. *Moji roditelji su ponosni na mene.*). Procjene učenika prikupljaju se na skali odgovora Likertovog tipa od pet stupnjeva, pri čemu 1 znači *Potpuno se slažem*, a 5 znači *Uopće se ne slažem*. Ukupni rezultat formira se kao zbroj procjena na svim česticama. Minimalan ukupni rezultat koji sudionik može postići iznosi 15, a maksimalni 75. Pritom, viši rezultat ukazuje na doživljaj pozitivnije školske klime. Cronbach α koeficijent pouzdanosti za ovaj upitnik kreće se od $\alpha=.88$ do $\alpha=.92$ (Velki i sur., 2014).

Postupak

Istraživanje je provedeno u sklopu većeg projekta pod nazivom *Testiranje 5c modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)*. Radi se o longitudinalnom istraživanju, a u ovom radu korišteni su podaci prikupljeni u prvoj točki mjerenja. U sklopu projekta korišteno je nekoliko instrumenata te mobilna aplikacija, no u ovom radu su navedeni samo oni instrumenti koji su korišteni za potrebe ovog diplomskog rada. Istraživanje su odobrila Etička povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu i Filozofskog fakulteta u Osijeku. Samoj provedbi istraživanja prethodio je usmeni pristanak ravnatelja na sudjelovanje škola u istraživanju te obavještanje roditelja i prikupljanje njihovih suglasnosti za sudjelovanje učenika u istraživanju. U navedenom postupku posredovali su stručni suradnici psiholozi ili pedagozi škola u kojima je istraživanje provedeno. Također, stručni suradnici su neposredno prije ispunjavanja obrazaca učenicima čitali jasnu uputu za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje je provedeno grupno i online, putem Surveymonkey obrasca. Poveznica za Surveymonkey obrazac podijeljena je s učenicima tijekom sata razredne zajednice ili tijekom sata informatike, kada su i ispunjavali upitnike. Ispunjavanje upitnika trajalo je oko 30 minuta. Sudionici su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju te su imali mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Svoj pristanak na sudjelovanje u istraživanju učenici su davali klikom na tipku „Sljedeće“ na početku samog obrasca. Istraživanje je anonimno i povjerljivo, a prikupljeni podaci obrađeni su grupno.

Rezultati

Prije obrade prikupljenih podataka provedena je provjera opravdanosti korištenja parametrijskih statističkih postupaka. Provjera je provedena uz pomoć Kolmogorov – Smirnovljeva testa. Rezultati su pokazali kako jedino distribucija rezultata vezanih za varijablu percepcije školske klime ne odstupa od normalne distribucije, dok distribucije rezultata na svim ostalim varijablama pokazuju statistički značajno odstupanje od normalne distribucije. Nakon toga, provjereni su indeksi asimetričnosti (eng. *skewness*) i zakrivljenosti (eng. *kurtosis*). Provjerom se pokazalo kako je distribucija rezultata za sve varijable (snaga karaktera, percipirana

kompetentnost, samopouzdanje, socijalna povezanost, brižnost, školski uspjeh i percepcija školske klime) negativno asimetrična (indeksi asimetričnosti pokazuju vrijednosti u rasponu od -0.27 do -1.37). Također, utvrđeno je da jedino distribucija rezultata za varijablu socijalne povezanosti pokazuje tendenciju spljoštenosti (indeks zakrivljenosti iznosi -0.19), dok distribucije rezultata za ostale varijable pokazuju tendenciju izduženosti (indeksi zakrivljenosti pokazuju vrijednosti u rasponu od 0.17 do 1.20). S obzirom na to da apsolutne vrijednosti svih indeksa asimetričnosti iznose manje od 3, a indeksa zakrivljenosti manje od 8, distribucije rezultata vezanih za sve varijable ipak se mogu smatrati normalnima (Kline, 2010). Stoga se smatra opravdanim u nastavku obrade prikupljenih podataka koristiti parametrijske statističke postupke. U Tablici 1 navedeni su deskriptivni podaci za sve varijable uključene u istraživanje.

Tablica 1

Deskriptivni podaci za sve varijable obuhvaćene istraživanjem

| Varijabla | N | Min | Max | M | SD |
|---------------------------|-----|------|------|-------|--------|
| Snaga karaktera | 322 | 1.63 | 5.00 | 3.92 | 0.592 |
| Percipirana kompetentnost | 322 | 1.17 | 5.00 | 3.53 | 0.639 |
| Samopouzdanje | 322 | 1.00 | 5.00 | 3.72 | 0.861 |
| Socijalna povezanost | 322 | 1.63 | 5.00 | 3.64 | 0.683 |
| Brižnost | 322 | 1.00 | 5.00 | 4.15 | 0.805 |
| Školski uspjeh | 322 | 2 | 5 | 4.61 | 0.609 |
| Percepcija školske klime | 301 | 19 | 75 | 53.01 | 10.391 |

Može se primijetiti kako aritmetičke sredine upućuju na više procjene sudionika na svim skalama. U kontekstu čimbenika pozitivnog razvoja mladih, sudionici su najviše procjene davali na česticama vezanim za čimbenik brižnosti, a najmanje na česticama vezanim za čimbenik percipirane kompetentnosti. Takvi rezultati u skladu su s nalazima istraživanja koje su proveli Gomez-Baya i suradnici (2022) na uzorku srednjoškolaca i studenata preddiplomskih studija. U kontekstu školskog uspjeha sudionici ovog istraživanja pokazuju nešto viši prosječni uspjeh nego sudionici istraživanja Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010). Razlog tomu mogao bi ležati u spolu sudionika. Naime, u istraživanju Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010) sudjelovao je

jednak broj muških i ženskih sudionika, dok je u ovom istraživanju sudjelovao znatno veći broj djevojaka nego mladića. Rezultati t-testa ($t(190.311) = -2.764, p < .01$) pokazuju kako djevojke ($M=4.68, SD=0.537$) postižu statistički značajno viši školski uspjeh u odnosu na mladiće ($M=4.47, SD=0.694$). Jednako tako i u ranijim istraživanjima pokazalo se kako su djevojke uspješnije nego mladići (Pomerantz i sur., 2002; Pullmann i Allik, 2008). Također, sudionici ovog istraživanja školsku klimu su procjenjivali pozitivnijom u odnosu na sudionike istraživanja koje su proveli Velki i suradnici (2014). Objašnjenje takvih rezultata može ležati u pozitivnoj povezanosti školskog uspjeha i percepcije školske klime (Velki i sur., 2014). S obzirom na to da sudionici ovog istraživanja izvještavaju o višem školskom uspjehu, ne iznenađuju i pozitivnije procjene školske klime.

Nadalje, kako bi se provjerila prva hipoteza, odnosno ispitala prisutnost i smjer povezanosti indikatora pozitivnog razvoja mladih s percepcijom školske klime i školskim uspjehom u prethodnom razredu, korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. U Tablici 2 prikazane su korelacije pronađene među mjerenim varijablama.

Tablica 2

Interkorelacije čimbenika pozitivnog razvoja mladih, školskog uspjeha, percepcije školske klime i spola sudionika

| Varijabla | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
|-----------------------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1.Snaga karaktera | - | .28** | .33** | .47** | .68** | .30** | .43** | .22** |
| 2.Percipirana kompetentnost | | - | .55** | .54** | .14* | .14* | .35** | -.25** |
| 3.Samopouzdanje | | | - | .67** | .17** | .15** | .46** | -.12* |
| 4.Socijalna povezanost | | | | - | .39** | .18** | .65** | -.02 |
| 5.Brižnost | | | | | - | .24** | .35** | .36** |
| 6.Školski uspjeh | | | | | | - | .14* | .17** |
| 7.Percepcija školske klime | | | | | | | - | .10 |
| 8.Spol | | | | | | | | - |

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

Sukladno očekivanjima, svi indikatori pozitivnog razvoja mladih statistički su značajno i pozitivno povezani sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime. Dakle, prva hipoteza je

potvrđena. Također, postoji i statistički značajna pozitivna povezanost među varijablama školskog uspjeha i percepcije školske klime, a može se primijetiti kako su i korelacije među samim čimbenicima pozitivnog razvoja mladih statistički značajne i pozitivne. Spol pokazuje statistički značajnu povezanost s varijablama snage karaktera, percipirane kompetentnosti, samopouzdanja, brižnosti i školskog uspjeha, dok sa socijalnom povezanošću i percepcijom školske klime nije statistički značajno povezan. Nadalje, u svrhu provjere mogućnosti predviđanja čimbenika pozitivnog razvoja mladih na temelju školskog uspjeha i percepcije školske klime, odnosno u svrhu provjere druge hipoteze, provedena je hijerarhijska regresijska analiza. No, prije toga provjereni su preduvjeti za provođenje takve analize, odnosno provjereno je postoji li multikolinearnost među varijablama. U tu svrhu, provjerene su vrijednosti tolerancije i faktora povećanja varijance (VIF). Prema Pallant (2020) vrijednosti tolerancije ne bi smjele biti manje od 0.10, a vrijednosti VIF ne bi smjele biti veće od 10 jer bi u tom slučaju postojala multikolinearnost među varijablama. Vrijednosti dobivene u ovom istraživanju ne prelaze navedene vrijednosne granice. Točnije, najniža vrijednost tolerancije iznosi 0.96, a najviša vrijednost VIF iznosi 1.044. Stoga, smatra se opravdanim analizirati podatke dobivene ovom hijerarhijskom regresijskom analizom. Rezultati analize prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s čimbenicima pozitivnog razvoja mladih kao kriterijima te školskim uspjehom i percepcijom školske klime kao prediktorima

| Kriterij | Model | R ² | F | β |
|-----------------|--------------------------|----------------|---------|-------|
| | 1.korak | .05 | 15.53** | |
| | Spol | | | .22** |
| | 2.korak | .11 | 18.78** | |
| | Spol | | | .18** |
| Snaga karaktera | Školski uspjeh | | | .26** |
| | 3.korak | .26 | 34.03** | |
| | Spol | | | .15** |
| | Školski uspjeh | | | .21** |
| | Percepcija školske klime | | | .39** |
| | 1.korak | .06 | 19.61** | |

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-----|---------|--------|
| | Spol | | | -.25** |
| | 2.korak | .10 | 15.81** | |
| | Spol | | | -.28** |
| Percipirana kompetentnost | Školski uspjeh | | | .19** |
| | 3.korak | .22 | 27.57** | |
| | Spol | | | -.31** |
| | Školski uspjeh | | | .15** |
| | Percepcija školske klime | | | .36** |
| <hr/> | | | | |
| | 1.korak | .01 | 4.06* | |
| | Spol | | | -.12* |
| | 2.korak | .04 | 6.43** | |
| | Spol | | | -.15* |
| Samopouzdanje | Školski uspjeh | | | .17** |
| | 3.korak | .25 | 31.81** | |
| | Spol | | | -.18** |
| | Školski uspjeh | | | .12* |
| | Percepcija školske klime | | | .46** |
| <hr/> | | | | |
| | 1.korak | .00 | 0.15 | |
| | Spol | | | -.02 |
| | 2.korak | .03 | 5.17** | |
| | Spol | | | -.05 |
| Socijalna povezanost | Školski uspjeh | | | .19** |
| | 3.korak | .44 | 74.89** | |
| | Spol | | | -.11* |
| | Školski uspjeh | | | .11* |
| | Percepcija školske klime | | | .64** |
| <hr/> | | | | |
| | 1.korak | .13 | 42.83** | |
| | Spol | | | .36** |

| | | | | |
|----------|-----------------------------|-----|---------|-------|
| | 2.korak | .16 | 27.82** | |
| | Spol | | | .33** |
| Brižnost | Školski uspjeh | | | .18** |
| | 3.korak | .25 | 31.94** | |
| | Spol | | | .30** |
| | Školski uspjeh | | | .15** |
| | Percepcija školske klime | | | .30** |

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

Prvi korak hijerarhijske regresijske analize uključuje kontrolnu varijablu spol, u drugom koraku uključena je varijabla školski uspjeh, a u posljednjem koraku uključena je varijabla percepcija školske klime. Spol objašnjava najveći postotak varijance za kriterij brižnost (12.8%), najmanji za kriterij samopouzdanje (1.4%), dok za kriterij socijalna povezanost nema udjela u objašnjavanju varijance (0%). U drugom koraku spol i školski uspjeh najveći udio varijance objašnjavaju za kriterij brižnost (16%), a najmanji za kriterij socijalna povezanost (3.4%). Konačno, cijeli model najveći udio varijance objašnjava za kriterij socijalna povezanost (43.6%), a najmanji za kriterij percipirana kompetentnost (22.1%). Nadalje, pokazalo se kako se spol može smatrati statistički značajnim prediktorom svih čimbenika pozitivnog razvoja mladih, osim čimbenika socijalne povezanosti. Jednako tako, rezultati pokazuju kako su i varijable školskog uspjeha i percepcije školske klime statistički značajni pozitivni prediktori svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih, čime je druga hipoteza potvrđena.

Prema posljednjoj, trećoj hipotezi očekivalo se kako će percepcija školske klime biti medijator između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Kako bi se provjerila navedena hipoteza provedena je analiza uz pomoć Hayesova PROCESSa (verzija 3.5) (Hayes, 2018). Rezultati analize prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4

Rezultati provjere medijacijske uloge percepcije školske klime u povezanosti između školskog uspjeha i čimbenika pozitivnog razvoja mladih pomoću Hayesova PROCESSa

| Kriterij | R ² | F | e(i) | e(d) |
|---------------------------|----------------|---------|------|-------|
| Snaga karaktera | .28 | 37.49** | .05* | .20** |
| Percipirana kompetentnost | .24 | 30.05** | .05* | .14* |
| Samopouzdanje | .24 | 30.20** | .08* | .12 |
| Socijalna povezanost | .45 | 78.11** | .09* | .10 |
| Brižnost | .27 | 36.51** | .06* | .19** |

Napomena. e(i) – indirektni efekt prediktora na kriterij; e(d) – direktni efekt prediktora na kriterij;

* $p < .05$; ** $p < .01$

U analizi su kao kriterijske varijable korišteni čimbenici pozitivnog razvoja mladih, kao prediktorska varijabla korišten je školski uspjeh u prethodnom razredu, kao medijatorska varijabla korištena je percepcija školske klime, a kao kontrolna varijabla korišten je spol. Rezultati su pokazali kako percepcija školske klime statistički značajno posreduje u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Drugim riječima, percepcija školske klime može se smatrati medijatorom u ovom odnosu te je time treća hipoteza potvrđena. Osim toga, provjeren je i direktan efekt školskog uspjeha u prethodnom razredu na čimbenike pozitivnog razvoja mladih. Rezultati pokazuju kako školski uspjeh u prethodnom razredu ima direktan efekt na snagu karaktera, percipiranu kompetentnost i brižnost učenika, no ne i na samopouzdanje i socijalnu povezanost. Prema tome, u slučaju snage karaktera, percipirane kompetentnosti i brižnosti došlo je do djelomične medijacije, dok je u slučaju samopouzdanja i socijalne povezanosti došlo do potpune medijacije.

Rasprava

Prema teorijama pozitivnog razvoja mladih, svaka mlada osoba ima potencijal za zdrav, uspješan i pozitivan razvoj. S obzirom na količinu vremena provedenog u školskom okruženju, ne iznenađuje kako upravo ono igra važnu ulogu u pozitivnom razvoju adolescenata. Različiti su faktori školskog okruženja i života povezani s pozitivnim razvojem mladih, no ovim radom naglasak se stavlja na školski uspjeh i školsku klimu.

Stoga, cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između čimbenika pozitivnog razvoja mladih, školskog uspjeha i percepcije školske klime. Provjerena je i mogućnost predviđanja stupnja razvijenosti pokazatelja pozitivnog razvoja mladih na temelju školskog uspjeha u prethodnom razredu i percepcije školske klime, ali i moguća medijacijska uloga percepcije školske klime u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih.

S obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja, formirane su tri hipoteze. Prvom hipotezom pretpostavljeno je kako će povezanost svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime biti pozitivna i statistički značajna. Drugom hipotezom pretpostavljeno je kako će percepcija školske klime i školski uspjeh u prethodnom razredu biti značajni prediktori čimbenika pozitivnog razvoja mladih, dok je posljednjom, trećom hipotezom pretpostavljeno kako će percepcija školske klime imati medijacijsku ulogu u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Sve tri hipoteze u potpunosti su potvrđene.

Povezanost čimbenika pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom i percepcijom školske klime i mogućnost predviđanja pozitivnog razvoja mladih na temelju istih

Dakle, sukladno očekivanjima navedenim u prvoj hipotezi, rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih sa školskim uspjehom u prethodnom razredu i percepcijom školske klime. Također, kao što je pretpostavljano drugom hipotezom, školski uspjeh u prethodnom razredu i percepcija školske klime pokazali su se značajnim pozitivnim prediktorima svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Dakle, učenici koji postižu bolji školski uspjeh i percipiraju školsku klimu pozitivnijom ujedno pokazuju viši stupanj razvijenosti svih pet indikatora pozitivnog razvoja mladih. Osim toga, kao kontrolna varijabla u hijerarhijsku regresijsku analizu uključen je spol sudionika, koji se također pokazao kao značajan prediktor svih čimbenika pozitivnog razvoja mladih, osim čimbenika socijalne povezanosti, za koji ni u nekim ranijim istraživanjima nisu pronađene spolne razlike (Jose i sur., 2012; Poudel i sur., 2020).

Snaga karaktera. Dakle, rezultati upućuju na to da je školski uspjeh statistički značajno i pozitivno povezan sa snagom karaktera te kako se može smatrati njezinim pozitivnim prediktorom. Sukladno tomu, ranija istraživanja također ukazuju na to da uspješniji učenici pokazuju više razine prosocijalnog ponašanja (Gerbino i sur., 2018; Shann, 1999), manje razine delikventnog (Hoffmann i sur., 2013) i agresivnog (Rubić, 2013) ponašanja te manje razine zlouporabe sredstava

ovisnosti (Bryant i Zimmerman, 2002; Crosnoe, 2006) u odnosu na manje uspješne učenike. Jedno od potencijalnih objašnjenja ovih rezultata leži u učeničkoj samoregulaciji ponašanja. Samoregulacija igra važnu ulogu u procesu učenja, omogućujući planiranje, organizaciju i održavanje ponašanja, ali i inhibiciju ometajućih ponašanja, što posljedično dovodi do boljeg školskog uspjeha (Zorza i sur., 2013). Slično tomu, samoregulacija je povezana s nižim razinama konzumacije sredstava ovisnosti (Wills i sur., 2002) i pojavom prosocijalnog ponašanja (Carlo i sur., 2012). Naime, u susretu sa stresnim situacijama samoregulacija emocija je važna u prevenciji konzumacije sredstava ovisnosti, s obzirom na to da ona mogu biti korisna u regulaciji neugodnih emocija (Wills i sur., 2006). Slično tomu, Carlo i suradnici (2012) navode kako je za uključivanje u prosocijalno ponašanje potrebna učinkovitost u reguliranju vlastitih emocija i ponašanja kako bi pojedinac bio u mogućnosti usmjeriti se na potrebe druge osobe i pomoć istoj. Nadalje, Wong i suradnici (2017) navode kako je moguće da učenici koji postižu lošiji školski uspjeh razvijaju odnose s drugim učenicima lošeg školskog uspjeha koji su skloni uključivanju u rizična i nepoželjna ponašanja. Budući da se radi o razvojnem razdoblju koje karakterizira naglašena važnost vršnjačkih odnosa, učenici koji su skloni takvim ponašanjima mogu potaknuti vršnjake na uključivanje u ista. Osim toga, autori navode kako je moguće da školski neuspjeh dovodi do razvoja osjećanja bespomoćnosti ili depresivnosti koji zatim mogu voditi do pojave određenih nepoželjnih ponašanja poput konzumacije alkohola.

Nadalje, rezultati pokazuju kako je snaga karaktera statistički značajno i pozitivno povezana s percepcijom školske klime te da se percepcija školske klime može smatrati njezinim pozitivnim prediktorom. Dakle učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom pokazuju više razine snage karaktera. Slično tome, ranija istraživanja pokazuju kako učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom pokazuju više razine prosocijalnog ponašanja (Herrenkohl i sur., 2003; Luengo Kanacri i sur., 2017), manje razine nasilničkog ponašanja (Giovazolias i sur., 2010) te manje razine zlouporabe sredstava ovisnosti (Mayberry i sur., 2009). Naime, učeničko ponašanje može ovisiti o prevladavajućim ponašanjima, normama i vrijednostima onog pojedinca ili institucije s kojom je učenik povezan (Catalano i sur., 2004). Dakle, ukoliko učenici percipiraju kako su problematična ponašanja, poput zlostavljanja, u školi prihvaćena od strane odraslih i vršnjaka, dolazi do povećanog rizika za uključivanje u takva ponašanja (Espelage i Swearer, 2003). Međutim, ukoliko je školska klima pozitivna te uključuje brižan odnos, prosocijalne vrijednosti, norme i očekivanja učenici će usvojiti upravo takve vrijednosti, norme i ponašanja. Točnije, pokazivat će suradljivost, međusobnu podršku i poželjna i prosocijalna ponašanja (Battistich i sur., 1997).

Percipirana kompetentnost. Percipirana kompetentnost, drugi čimbenik pozitivnog razvoja mladih, također pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa školskim uspjehom, koji se pokazao i njezinim pozitivnim prediktorom. Ovakvi nalazi sukladni su nalazima prethodnih istraživanja (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Ferla i sur., 2010; Grozdek i sur., 2007; Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Potencijalno, važno ulogu u ovoj povezanosti ponovno može imati samoregulacija, koja sprječava preplavlivanje emocijama u stresnim situacijama te omogućuje učinkovito suočavanje s problemima i fleksibilno i kreativno mišljenje (Fredrickson, 2001). Na taj način samoregulacija dovodi do boljeg školskog uspjeha (Zorza, 2013), a posljedično i pozitivnije procjene vlastitih postignuća (Fredrickson, 2001). Osim toga, u srednjem djetinjstvu djeca počinju jasnije shvaćati povezanost školskog uspjeha i sposobnosti te ih to čini osjetljivijima na povratne informacije vezane uz vlastiti uspjeh (Grozdek i sur., 2007). Tako doživljavanje školskog neuspjeha može dovesti do gubitka vjere u vlastite sposobnosti (Bilić, 2001).

Nadalje, percipirana kompetentnost pokazala se statistički značajno i pozitivno povezanom s percepcijom školske klime, što je sukladno ranijim istraživanjima (Li i sur., 2010; Moradi i Chemelnezhad, 2021; Motlaq i Talepour, 2021; Zysberg i Schwabsky, 2021). Također, percepcija školske klime pokazala se kao statistički značajan pozitivan prediktor percipirane kompetentnosti učenika. Naime, učenici iz brojnih izvora prikupljaju informacije o vlastitoj kompetentnosti, a jedan od njih je i ponašanje nastavnika i vršnjaka (npr. pozitivne povratne informacije, ohrabrenja i poticaji od strane nastavnika te uspjeh vršnjaka) (Schunk i Zimmerman, 2007). Tako će, primjerice, učenik koji dobije ohrabrujuću povratnu informaciju od nastavnika i svjedoči uspjehu svojih vršnjaka biti motiviraniji za obavljanje školskih zadataka te se osjećati kompetentnijim (Schunk i Zimmerman, 2007; Wentzel, 1997). Također, pozitivni odnosi između učenika i nastavnika te među samim učenicima omogućuju učinkovitiju komunikaciju vezanu uz nastavno gradivo, što pospješuje učenički osjećaj kompetentnosti (McMahon i sur., 2009). No, pozitivna percepcija školske klime pridonosi ne samo pozitivnijoj percepciji akademske kompetentnosti, nego i socijalne kompetentnosti (Moradi i Chemelnezhad, 2021; Motlaq i Talepour, 2021). Adaptivne socijalne vještine, vrijednosti, uvjerenja i norme se u školskom okruženju razvijaju i usvajaju kroz pozitivne interakcije s nastavnicima i vršnjacima (Motlaq i Talepour, 2021). Dakle, pozitivna školska klima u kojoj vladaju pozitivni međuljudski odnosi i osjećaj pripadanja pogoduje razvoju osjećaja kompetentnosti kod učenika (Zysberg i Schwabsky, 2021).

Samopouzdanje. Kao i prethodni čimbenici pozitivnog razvoja mladih, samopouzdanje je također pokazalo statistički značajnu i pozitivnu povezanost sa školskim uspjehom u prethodnom razredu. Također, školski uspjeh se pokazao kao statistički značajan pozitivan prediktor

samopouzdanja kod učenika. Dakle, uspješniji učenici pokazuju više razine samopouzdanja, što pokazuju i nalazi ranijih istraživanja (Al-Hebaish, 2012; Tripathy i Srivastava, 2012). Takvi rezultati u skladu su s Festingerovom (1954) teorijom socijalne usporedbe prema kojoj negativnija procjena sebe u odnosu na druge, popraćena negativnom povratnom informacijom na određeni uradak, dovodi do negativnijeg samopoimanja. Uspješni učenici češće bivaju pozitivno procijenjenima te dobivaju pohvale, dok manje uspješni učenici češće bivaju negativno procijenjenima (Grozdek i sur., 2007). Na temelju takvih povratnih informacija i samog školskog uspjeha učenik razvija subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha, a ta procjena može imati utjecaj na njegovo zadovoljstvo samim sobom te dovesti do razvoja nepovoljne slike o sebi (Alić, 2020).

Nadalje, samopouzdanje je pokazalo statistički značajnu i pozitivnu povezanost i s percepcijom školske klime, što je također sukladno nalazima ranijih istraživanja (Birkeland i sur., 2014; Coelho i sur., 2020; Jia i sur., 2009; Way i sur., 2007). Također, percepcija školske klime pokazala se kao statistički značajan pozitivan prediktor samopouzdanja učenika. Dakle, učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom pokazuju i više razine samopouzdanja. Takvi rezultati ne iznenađuju, s obzirom na to da je adolescencija razdoblje individualizacije i razvoja identiteta odvojenog od obitelji, što vrednovanje i prihvaćanje od strane vršnjaka i drugih važnih osoba koje nisu dio obitelji čini posebno važnima u životima adolescenata (Colarossi i Eccles, 2003). Stoga su za razvoj pozitivne slike o sebi važni pozitivan odnos i prihvaćanje od strane nastavnika (Way i sur., 2007) i vršnjaka (Birkeland i sur., 2014), što su karakteristike pozitivne školske klime. Osim toga, pri formiranju pozitivne slike o sebi važan je i osjećaj sigurnosti u školi. Naime, pokazalo se kako učenici koji doživljavaju neku vrstu zlostavljanja u školi, školsku klimu percipiraju negativnijom (Pečjak i Pirc, 2017). Točnije, učenici koji svjedoče zlostavljanju ili ga doživljavaju percipiraju niske razine sigurnosti u školi (Boxer i sur., 2003), a Blood i suradnici (2011) navode kako takvi učenici pokazuju i negativniju sliku o sebi.

Socijalna povezanost. Sljedeći čimbenik pozitivnog razvoja mladih, socijalna povezanost, također je statistički značajno i pozitivno povezan sa školskim uspjehom. Dakle učenici koji pokazuju bolji školski uspjeh izvještavaju i o pozitivnijim odnosima s nastavnicima i vršnjacima, što ističu i dosadašnja istraživanja (Kiuru i sur., 2020; Košir i sur., 2007; Selimović i sur., 2018). Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju kako se školski uspjeh može smatrati pozitivnim prediktorom socijalne povezanosti učenika. Jedno od mogućih objašnjenja jest da manje uspješni učenici zbog slabije uključenosti u nastavni proces ostvaruju manje interakcija i lošije odnose s nastavnicima i vršnjacima (Selimović i sur., 2018). Također, kao što je ranije spomenuto, uspješni učenici češće bivaju pohvaljeni i pozitivno procijenjeni, dok manje uspješni učenici češće bivaju

negativno procijenjenima (Grozdek i sur., 2007), što može utjecati na njihovu percepciju socijalne povezanosti. Osim toga, moguće je da se u podlozi povezanosti ovih dviju varijabli ponovno nalazi samoregulacija. Već je ranije u tekstu opisano kako je samoregulacija vrlo važna u procesu učenja (Zorza i sur., 2013), a važnu ulogu ima i u održavanju međuljudskih odnosa. Naime, samoregulacija u socijalnim odnosima omogućuje usklađivanje ponašanja s pravilima grupe, što pridonosi održavanju pozitivnih odnosa (Zorza i sur., 2013). Dakle, učenici koji pokazuju više razine samoregulacije uspješniji su u izvršavanju školskih zadataka, ali i omiljeniji u društvu (Checa i sur., 2008).

Jednako tako, socijalna povezanost pokazala se statistički značajno i pozitivno povezanom s percepcijom školske klime te se percepcija školske klime pokazala kao pozitivan prediktor socijalne povezanosti učenika. Takvi nalazi potkrijepljeni su dosadašnjom literaturom (Loukas, 2007; Loukas i sur., 2006). Naime, pozitivna školska klima potiče razvoj snažnijeg osjećaja povezanosti učenika sa školom, nastavnicima i vršnjacima (Loukas, 2007). Dakle, učenici veću razinu povezanosti ostvaruju u školama u kojima osjećaju toplu i prijateljsku atmosferu te fizičku i emocionalnu sigurnosti (Gottfredson, 2001).

Brižnost. Konačno, posljednji čimbenik pozitivnog razvoja mladih, brižnost, također pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa školskim uspjehom, što je potkrijepljeno i nalazima prethodnih istraživanja (Faisal i Ghani, 2015; Ivon i Glavina Kozić, 2012; Tirri i Nokelainen, 2007). Također, školski uspjeh pokazao se značajnim prediktorom brižnosti kod učenika. Pregledom literature nisu pronađena istraživanja koja ispituju i objašnjavaju mogućnost predikcije učeničke empatije na temelju njihova školskog uspjeha. No, moguće je da se u podlozi odnosa među ovim varijablama ponovno nalazi samoregulacija, koja je važna u procesu učenja, ali i prilikom ponašanja temeljenog na empatiji (Zorza i sur., 2013). Naime, kako bi pojedinac bio u mogućnosti reagirati na empatičan način, potrebna je visoko razvijena samoregulacija kojom će održati svoju emocionalnu reakciju umjerenom i podnošljivom. U suprotnom, pojedinačno empatičko uzbuđenje može dovesti do stanja visoke osobne uznemirenosti zbog koje neće biti u mogućnosti usmjeriti se na druge, nego će se usredotočiti na sebe (Eisenberg i Fabes, 1990).

Nadalje, pokazalo se kako je povezanost brižnosti i percepcije školske klime također statistički značajna i pozitivna te se percepcija školske klime može smatrati pozitivnim prediktorom brižnosti učenika. Takvi nalazi sukladni su podacima iz dosadašnje literature (Barr i Higgins-D'Alessandro, 2007; Barr i Higgins-D'Alessandro, 2009; Montero-Carretero i suradnici, 2021). Kao što je već ranije navedeno, učeničko ponašanje često ovisi o prevladavajućim

ponašanjima, normama i vrijednostima onog pojedinca ili institucije s kojom je povezan (Catalano i sur., 2004). Dakle, škole u kojima vlada pozitivno i brižno ozračje tako mogu poticati razvoj empatije i suradnje (Barr i Higgins-D'Alessandro, 2009).

Spol. Kada je riječ o kontrolnoj varijabli, spolu, rezultati pokazuju kako je ženski spol značajan prediktor snage karaktera i brižnosti, dok je muški spol značajan prediktor percipirane kompetentnosti i samopouzdanja. Ovakvi rezultati djelomično se slažu s rezultatima ranijih istraživanja. Ranija istraživanja uglavnom upućuju na to da djevojke pokazuju više razine snage karaktera, brižnosti, ali i socijalne povezanosti, dok mladići pokazuju više razine percipirane kompetentnosti i samopouzdanja (Conway i sur., 2015; Gomez-Baya i sur., 2022).

U kontekstu snage karaktera valja naglasiti kako postoje istraživanja koja ukazuju na to da djevojke pokazuju više razine altruizma i prosocijalnog ponašanja (Garaigordobil, 2009; Pakaslahti i sur., 2002), niže razine zlostavljačkih ponašanja (Smith i sur., 2019) i niže razine zlouporabe sredstava ovisnosti (McHugh i sur., 2018). Takvi rezultati mogli bi se pripisati adolescentskoj težnji za uklapanjem u tradicionalne rodne uloge (Fabes i sur., 1999). Primjerice, vršnjaci prosocijalno ponašanje češće očekuju od strane djevojaka nego od mladića (Cross i Madson, 1997), a roditelji veći naglasak stavljaju na prosocijalno ponašanje i ljubaznost svojih kćeri u odnosu na sinove (Power i Parke, 1986). Nadalje, što se tiče čimbenika brižnosti, ranija istraživanja također ukazuju na to da djevojke pokazuju više razine empatije (Garaigordobil, 2009; Nanda, 2013; Rueckert i sur., 2011), a kultura i socijalizacija ponovno se mogu smatrati objašnjenjima ove pojave (Baron-Cohen, 2005). Drugim riječima, od djevojaka se očekuje da pokazuju više razine empatije i brižnosti nego mladići. Garaigordobil (2009) navodi kako djevojke upravo zbog visokih razina empatije pokazuju i visoke razine prosocijalnog ponašanja. Međutim, valja uzeti u obzir da upravo zbog društvenih stereotipa i očekivanja mladići i djevojke mogu davati socijalno poželjne odgovore, odnosno odgovore u skladu s tradicionalnim rodnim ulogama (Nanda, 2013). S druge strane, Rueckert i suradnici (2011) navode kako bi razlog viših razina empatije kod djevojaka mogla biti izraženija opća emocionalna reaktivnost u usporedbi s muškim spolom. Također, pokazalo se kako djevojke pokazuju više razine samoregulacije (Grozdek i sur., 2007), čija je pozitivna povezanost s prosocijalnim ponašanjem i empatijom detaljnije objašnjena ranije u tekstu.

Nadalje, ranija istraživanja ukazuju na više razine percipirane kompetentnosti kod mladića (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Diseth i sur., 2014; Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011; Luscombe i Riley, 2001). U kontekstu akademske kompetentnosti takvi rezultati smatraju se

paradoksalnima s obzirom na to da djevojke pokazuju značajno bolji školski uspjeh (Pomerantz i sur., 2002; Pullmann i Allik, 2008). Moguće je da percepcija kompetentnosti kod mladića u manjoj mjeri ovisi o školskom uspjehu (Pullmann i Allik, 2008). Osim toga, djevojke su samokritičnije u vezi svojih sposobnosti u odnosu na mladiće (Luscombe i Riley, 2001). Također, mladići se percipiraju kompetentnijima u sportskim aktivnostima, a mogući razlog tomu može se pronaći u ustaljenim rodnim ulogama, očekivanjima o sportskoj uspješnosti mladića te fizičkom razvoju koji je naglašen u adolescenciji (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). Jednako tako, mladići pokazuju više razine samopouzdanja, što je pronađeno i u ranijim istraživanjima (Casale, 2020; Hergovic i sur., 2004; Rätty i sur., 2005). Gentile i suradnici (2009) navode kako društvo može utjecati na pojedinčevo samopoimanje putem povratnih informacija dobivenim tijekom interakcija s drugima, pri čemu pozitivne interakcije pospješuju pojedinčevu sliku o sebi, a negativne ju narušavaju. Budući da se od djevojaka očekuje dobro snalaženje u takvim interakcijama, moguće je da problemi u socijalnim odnosima, koji su karakteristični za adolescenciju, imaju veći utjecaj na njihovo samopoimanje (Baldwin i Hoffmann, 2002). Također, jedno od mogućih objašnjenja ove pojave jest sniženo zadovoljstvo tjelesnim izgledom koje je naglašenije kod adolescentica (Harter, 1993), do kojeg mogu dovesti idealizirani standardi fizičkog izgleda nametnuti putem medija (Durkin i Paxton, 2002).

Medijacijska uloga percepcije školske klime u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih

Trećom hipotezom pretpostavljeno je kako će percepcija školske klime imati medijacijsku ulogu u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Pregledom dosadašnje literature utvrđeno je kako nema ranijih istraživanja koja su ispitivala medijacijsku ulogu percepcija školske klime u odnosu ovih dviju varijabli. Hipoteza je potvrđena, odnosno percepcija školske klime ima medijacijsku ulogu u povezanosti školskog uspjeha i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Valja naglasiti kako u slučaju snage karaktera, percipirane kompetentnosti i brižnosti percepcija školske klime ima djelomičan medijacijski efekt s obzirom na to da rezultati, koji su prikazani u Tablici 4, pokazuju kako školski uspjeh u prethodnom razredu ima i direktan efekt na stupanj razvijenosti navedenih čimbenika. S druge strane, uvidom u rezultate, moguće je zaključiti kako percepcija školske klime ima potpuni medijacijski efekt u odnosu samopouzdanja i socijalne povezanosti sa školskim uspjehom s obzirom na to da školski uspjeh u prethodnom razredu ne pokazuje značajan direktan efekt na ove varijable.

Unatoč nedostatku ranijih istraživanja koja obuhvaćaju ovaj model, rezultate je moguće potkrijepiti nekim dosadašnjim nalazima. Naime, istraživanja pokazuju kako učenici koji postižu različiti školski uspjeh imaju različite percepcije školske klime (Buljan Gudelj, 2018; Haapasalo i sur., 2010; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Velki i sur., 2014). Točnije, učenici koji postižu bolji školski uspjeh školsku klimu percipiraju pozitivnijom u odnosu na učenike koji postižu lošiji školski uspjeh (Buljan Gudelj, 2018; Puzić i sur., 2011). Velki i suradnici (2014) navode kako je moguće da učenici zbog nekih vanjskih čimbenika, poput loše obiteljske situacije, postižu loš školski uspjeh zbog kojeg nailaze na negativne reakcije od strane važnih osoba u svojoj okolini, poput nastavnika i vršnjaka, te svoju percepciju školske klime temelje upravo na tim reakcijama. Zatim negativna percepcija školske klime može utjecati na snagu karaktera, percepciju kompetentnosti, samopouzdanje, socijalnu povezanost i brižnost učenika na načine koji su opisani ranije u tekstu.

Međutim, valja naglasiti kako su sudionici ovog istraživanja učenici prvih razreda srednje škole te da varijabla školskog uspjeha u prethodnom razredu obuhvaća njihov školski uspjeh u završnom razredu osnovne škole. Stoga se objašnjenje koje nude Velki i suradnici (2014) ne čini u potpunosti prikladnim za objašnjavanje dobivenih rezultata, budući da se radi o različitim školama. Kako je moguće da školski uspjeh u osnovnoj školi utječe na percepciju klime u srednjoj školi? Potencijalno objašnjenje moglo bi ležati u stavovima prema školi. Naime, Kereša (2017) navodi kako školski uspjeh može utjecati na učeničke stavove prema školi. Djeca najčešće u školu kreću s pozitivnim očekivanjima i stavovima. Međutim, pri susretu sa školskim neuspjehom, dolazi do pojave nesklada između početnih pozitivnih očekivanja i stvarnih događaja te se javljaju neugodne emocije. Posljedično, učenik počinje školu povezivati s neugodnim emocijama te razvija negativne stavove prema istoj. S druge strane, stavovi prema školi povezani su s učeničkom povezanošću sa školom, točnije neki autori smatraju ih jednim od pokazatelja povezanosti sa školom (Libbey, 2004), koja se smatra jednom od dimenzija školske klime (Cohen i sur., 2009; Thapa i sur., 2013). Stavovi se definiraju kao relativno trajne i stabilne organizacije ugodnih ili neugodnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu (Petz, 2005). Stoga, moguće je da školski uspjeh u osnovnoj školi utječe na formiranje učeničkih stavova prema školi koji posljedično utječu na njihovu percepciju školske klime u srednjoj školi. Također, s obzirom na to da raniji školski uspjeh pokazuje značajnu povezanost s kasnijim školskim uspjehom, čak i s vremenskim razmakom od 10 godina (Chen i sur., 1996), moguće je da učenici koji su u osnovnoj školi postizali slabiji školski uspjeh sličan uspjeh postižu i u srednjoj školi. Zbog takvog uspjeha mogu nailaziti na negativne povratne informacije i reakcije nastavnika i vršnjaka, zbog čega mogu razviti negativniju percepciju školske klime (Velki i sur., 2014), koja potom može utjecati na

njihovu snagu karaktera, percipiranu kompetentnost, samopouzdanje, socijalnu povezanost i brižnost.

Doprinosi i implikacije

S obzirom na nedostatak istraživanja koja ispituju utjecaj školskog uspjeha u prethodnom razredu, a posebice u razdoblju prijelaza iz osnovne u srednju školu, na čimbenike pozitivnog razvoja mladih te medijacijsku ulogu percepcije školske klime u tom odnosu, može se reći kako rezultati ovog istraživanja doprinose širenju teorijskih spoznaja u ovom području. Također, spoznaje dobivene ovim istraživanjem mogu imati i praktičnu primjenu u obrazovnom sustavu. Rezultati pokazuju kako učenici koji postižu lošiji školski uspjeh pokazuju niži stupanj razvijenosti svih pet indikatora pozitivnog razvoja mladih. Pokazalo se kako do te pojave dolazi posredstvom negativne percepcije školske klime. Velki i suradnici (2014) navode kako bi razlog negativne percepcije školske klime mogao biti susret s negativnim reakcijama na neuspjeh učenika. Stoga, važno je da nastavnici, umjesto negativnih reakcija, daju jasne i informativne povratne informacije svojim učenicima, pokazuju razumijevanje za poteškoće s kojima se susreću, ohrabruju ih i potiču na trud i slave njihove uspjehe (Rosenfeld i sur., 2000; Scales i Leffert, 1999). Nadalje, Kereša (2017) navodi kako do razvoja negativnih stavova prema školi dolazi zbog nesklada između početnih očekivanja učenika i stvarnih događaja u kontekstu školskog uspjeha. Stoga, potrebno je svim učenicima omogućiti doživljavanje uspjeha u skladu s njihovim individualnim mogućnostima (Alić, 2020). Također, potrebno je umanjiti naglasak koji se stavlja na ocjene i natjecanje među učenicima, a poticati osobni razvoj i suradničko učenje koji doprinose razvoju pozitivne školske klime. Na taj način učenici će doživljavati podršku pri učenju, a bit će omogućen i razvoj pozitivnijih odnosa među nastavnicima i učenicima te između samih učenika, što su sve karakteristike pozitivne školske klime (Cohen i sur., 2009; Thapa i sur., 2013). Pokazalo se kako za učenike slabijeg školskog uspjeha, povezivanje sa školom i razvoj planova za daljnje obrazovanje smanjuju rizik za uključivanje u nepoželjna ponašanja, poput zloupotrebe sredstava ovisnosti (Bryant i sur., 2003), što ukazuje na važnost rada na razvoju pozitivne školske klime.

Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za daljnja istraživanja

Pored navedenih doprinosa i implikacija, ovo istraživanje pokazuje i određena ograničenja i nedostatke. Naime, istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku, ograničenom na jednu regiju Republike Hrvatske, točnije dva grada (Osijek i Vinkovci). Na taj način smanjena je mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju. Nadalje, nacrt istraživanja je kros-sekcijskog tipa, odnosno istraživanje je provedeno u jednoj vremenskoj točki. Stoga, nemoguće je pratiti odnose među varijablama tijekom vremena. Na temelju takvog nacrta nemoguće je sa sigurnošću govoriti

o uzročno-posljedičnim vezama. Stoga, kako bi se provjerili dobiveni rezultati i točnije utvrdio smjer povezanosti uključenih varijabli, buduća istraživanja trebala bi biti longitudinalna. Također, jedan od nedostataka je i uporaba upitnika koji se temelje na samoprocjenama te tako nude mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Nadalje, s obzirom na nedostatak istraživanja koja obuhvaćaju sve varijable uključene u ovo istraživanje, potrebno je provesti još sličnih istraživanja kako bi se dobiveni rezultati dodatno istražili te kako bi se upotpunile spoznaje u ovom području. Bilo bi poželjno kontrolirati još nekoliko socio-demografskih varijabli koje bi mogle biti povezane s varijablama uključenim u istraživanje, poput veličine obitelji, odnosa među roditeljima ili socioekonomskog statusa obitelji. Također, bilo bi zanimljivo ispitati ulogu samoregulacije u povezanosti školskog uspjeha i čimbenika pozitivnog razvoja mladih, budući da se samoregulacija često nametala kao potencijalno objašnjenje povezanosti tih dviju varijabli.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između čimbenika pozitivnog razvoja mladih (snage karaktera, percipirane kompetentnosti, samopouzdanja, socijalne povezanosti i brižnosti), školskog uspjeha u prethodnom razredu i percepcije školske klime. Također, provjerena je i mogućnost predviđanja stupnja razvijenosti navedenih čimbenika pozitivnog razvoja mladih pomoću školskog uspjeha i percepcije školske klime, ali i moguća medijacijska uloga percepcija školske klime u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Utvrđeno je kako je svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih statistički značajno i pozitivno povezano sa školskim uspjehom u prethodnom razredu i percepcijom školske klime te kako su školski uspjeh i percepcija školske klime statistički značajni pozitivni prediktori stupnja razvijenosti svih pet indikatora pozitivnog razvoja mladih. Nadalje, pokazalo se kako percepcija školske klime ima medijacijsku ulogu u odnosu između školskog uspjeha u prethodnom razredu i svih pet čimbenika pozitivnog razvoja mladih. Pritom se u slučaju snage karaktera, percipirane kompetentnosti i brižnosti radi o djelomičnoj medijaciji, dok se u slučaju samopouzdanja i socijalne povezanosti radi o potpunoj medijaciji. S obzirom na nedostatak sličnih istraživanja, poželjno je provesti dodatna istraživanja kako bi se provjerili dobiveni rezultati te kako bi se upotpunile spoznaje u ovom području.

Literatura

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), 60-65.

- Alić, B. (2020). Školski uspjeh učenika. *Novi Muallim*, 21(81), 49-55.
- Andreani, O. i Pagnin, A. (1993). Nurturing the moral development of the gifted. U K. Heller, F. Monks i H. Passow (Ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 539 – 553). Oxford: Pergamon Press.
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F. i Farzad, V. (2016). Perceived parenting, school climate and positive youth development: A predicting model. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 654-667. <https://doi.org/10.4314/jfas.v8i3s.253>
- Baldwin, S. A. i Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101–113. <https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85, 22-26.
- Barr, J. J. i Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 751-772.
- Barr, J. J. i Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. i Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32(3), 137-151. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- 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* (str. 19-43). Norwell, MA: Kluwer.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. i Sempa, 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* (str. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
- Birkeland, M. S., Breivik, K. i Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>

- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, M. G., Sylvia, A. J., Boyle, M. P. i Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, *113*(2), 353–364. <https://doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Boxer, P., Edwards-Leeper, L., Goldstein, S. E., Musher-Eizenman, D. i Dubow, E. F. (2003). Exposure to "Low-Level" Aggression in School: Associations With Aggressive Behavior, Future Expectations, and Perceived Safety. *Violence and Victims*, *18*(6), 691–704. <https://doi.org/10.1891/vivi.2003.18.6.691>
- Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. i Johnston, L. D. (2003). How Academic Achievement, Attitudes, and Behaviors Relate to the Course of Substance Use During Adolescence: A 6-Year, Multiwave National Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence*, *13*(3), 361–397. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303005>
- Bryant, A. L. i Zimmerman, M. A. (2002). Examining the effects of academic beliefs and behaviors on changes in substance use among urban adolescents. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 621–637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.621>
- Buljan Gudelj, L. (2018). Povezanost doživljaja školske klime i strategija učenja učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *64*(2), 27-39.
- Byrd, R. S. (2005). School failure: assessment, intervention, and prevention in primary pediatric care. *Pediatrics in Review*, *26*(7), 227-237.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M. i Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, *21*(4), 667-685.
- Casale, S. (2020). Gender Differences in Self-Esteem and Self-Confidence. U Carducci, B. J., Nave, C. S., A. Di Fabio, D. H. Saklofske i C. Stough (Ur.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, (str. 185–189). Wiley, Hoboken NJ. <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch208>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. i Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, *74*(7), 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Checa P., Rodríguez-Bailón R. i Rueda M. R. (2008). Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' social and academic outcomes. *Mind, Brain, and Education*, *2*(4), 177–187. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00052.x>

- Chen, C., Lee, S.-y. i Stevenson, H. W. (1996). Long-term prediction of academic achievement of American, Chinese, and Japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 750–759. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.750>
- Claes, E., Hooghe, M. i Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational studies*, 35(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/03055690802470258>
- Coelho, V. A., Bear, G. G. i Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 49(9), 1793-1804. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7>
- Cohen, J. i Freiberg, J. A. (2013). School climate and bullying prevention. U T. Dary i T. Pickeral (Ur.), *School climate practices for implementation and sustainability. A Positivity, School Climate, Prosocial Behavior 13 school climate practice brief* (str. 1–5). New York, NY: National School Climate Center.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Colarossi, L. G. i Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Conway, R. J., Heary, C. i Hogan, M. J. (2015). An evaluation of the measurement properties of the five Cs model of positive youth development. *Frontiers in psychology*, 6, 1941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01941>
- Crosnoe, R. (2006). The Connection Between Academic Failure and Adolescent Drinking in Secondary School. *Sociology of Education*, 79(1), 44–60. <https://doi.org/10.1177/003804070607900103>
- Cross, S. E. i Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5–37. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>
- Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457–478. <https://doi.org/10.1177/0272431607302940>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>

- Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima. *Odgojne znanosti*, 9(1), 107-117.
- Delač Horvatinčić, I. i Kozarić Ciković, M. (2010). Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151(3-4), 445-465.
- Diseth, Å., Meland, E. i Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>
- Durkin, S. J. i Paxton, S. J. (2002). Predictors of vulnerability to reduced body image satisfaction and psychological wellbeing in response to exposure to idealized female media images in adolescent girls. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 995–1005. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00489-0](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00489-0)
- Edwards, O. W., Mumford, V. E. i Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School psychology international*, 28(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0143034307075673>
- Eisenberg, N. i Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. i Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. U W. Damon, R. M. Lerner i N. Eisenberg (Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (str. 646–718). New York, NY: Wiley.
- Espelage, D. L. i Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. i Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- 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.
- Fan, W., Williams, C. M. i Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>

- 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>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Franković, D., Pregrad, Z. i Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9(2), 217–235.
- 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. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>
- Gendron, B. P., Williams, K. R. i Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of school violence*, 10(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E. i Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34–45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C. i Caprara, G. V. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of personality*, 86(2), 247-260. <https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Gomez, B. J. i Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into practice*, 46(2), 97-104. <https://doi.org/10.1080/00405840701232752>

- Gomez-Baya, D., Babić Čikeš, A., Hirnstein, M., Kurtović, A., Vrdoljak, G. i Wiium, N. (2022). Positive Youth Development and Depression: An Examination of Gender Differences in Croatia and Spain. *Frontiers in Psychology*, *12*, 689354.
- Gomez-Baya, D., Santos, T. i Gaspar de Matos, M. (2022). Developmental assets and positive youth development: an examination of gender differences in Spain. *Applied Developmental Science*, *26*(3), 516-531. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1906676>
- Gottfredson D. (2001). *Schools and Delinquency*. New York, NY: Cambridge.
- Grozdek, M., Kuterovac-Jagodić, G. i Zarevski, P. (2007). Samopoimanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha. *Suvremena psihologija*, *10*(1), 37-55.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. i Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-social and behavioral sciences*, *5*, 2208-2215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Haapasalo, I., Välimaa, R. i Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology sex, crime, religion and education*, Vol. 2. D. Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/10618-000>
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. U R. F. Baumeister (Ur.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (str. 87–116). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Haynes, N. M. i Comer, J. P. (1990). The effects of a school development program on self-concept. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, *63*(4), 275-283.
- Hergovich, A., Sirsch, U. i Felinger, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, *25*(2), 207-222. <https://doi.org/10.1177/0143034304043688>
- Herrenkohl, T. I., Hill, K. G., Chung, I. J., Guo, J., Abbott, R. D. i Hawkins, J. D. (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, *27*(3), 179-191. <https://doi.org/10.1093/swr/27.3.179>

- Hoffmann, J. P., Erickson, L. D. i Spence, K. R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: An application of interactional theory. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 51(3), 629–660. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12014>
- Hoge, D. R., Smit, E. K. i Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117–127. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>
- Ivon, H. i Glavina Kozić, E. (2012). Emocionalna empatija učenika osmih razreda osnovne škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 61(1-2), 7-26.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. i Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514–1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- 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>
- Kapri, U. (2017). A study of underachievement in science in relation to permissive school environment. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 4(7), 2027-2032.
- Kereša, M. (2017). *Emocionalne i perceptivno-motoričke smetnje u djece sa školskim neuspjehom*. Specijalistički rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9304/>
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. i Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S. i Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403–428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>

- Košir, K., Sočan, G. i Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43-58.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., i Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. i Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. i Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 19(1), 39-50.
- Lee, V. E. i Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. i Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. i Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Personhood as the basis of thriving and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelacic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. i von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- 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>

- Li, Y., Lerner, J. V. i Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 801-815. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass*, 5(1), 1-3.
- Loukas, A., Suzuki, R. i Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of research on adolescence*, 16(3), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M. i Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in colombian adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100–1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>
- Luscombe, A. i Riley, T. L. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 24(1), 20–22. <https://doi.org/10.1080/02783190109554120>
- Marsh, H. W. i O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Mavar, M. (2012). *Školski neuspjeh i ovisničko ponašanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mayberry, M. L., Espelage, D. L. i Koenig, B. (2009). Multilevel modeling of direct effects and interactions of peers, parents, school, and community influences on adolescent substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1038–1049. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9425-9>
- McHugh, R. K., Votaw, V. R., Sugarman, D. E. i Greenfield, S. F. (2018). Sex and gender differences in substance use disorders. *Clinical Psychology Review*, 66, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.10.012>
- McMahon, S. D., Wernsman, J. i Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281. <https://doi.org/10.1086/592307>

- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J. i Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement and, empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Moradi, A. i Chemelnezhad, M. (2021). Predicting Emotional-Social Competence Based on Academic Engagement, Self-efficacy and Perception of School Climate in High School Students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 3(4), 574-582.
- Motlaq, M. i Talepour, N. (2021). Investigating the Role of School Climate in Predicting Social Competence of Girl High School Students in Dezful City in the School Year 2019-2020. *IAU International Journal of Social Sciences*, 11(2), 27-34.
- Nanda, S. (2013). Are there gender differences in empathy. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 7, 28-34.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B. i Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157–181. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888530>
- Nikolić-Kovačić, I. (2016). *Ciljna orijentacija i percepcija motivacijske klime na nastavi TZK*. Diplomski rad. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://repozitorij.kif.unizg.hr/en/islandora/object/kif:365>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. i Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, 26(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. i Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137–144. <https://doi.org/10.1080/01650250042000681>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. London: Routledge.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2

- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. i Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-778. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01003.x>
- Pečjak, S. i Pirc, T. (2017). Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. *Studia Psychologica*, 59(1), 22–33. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728>
- Perkins, B.K. (2006). *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Naklada Slap.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. i Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of educational psychology*, 94(2), 396-404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Popović-Čitić, B. i Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti.
- Poudel, A., Gurung, B. i Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BMC psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00409-1>
- Power, T. G. i Parke, R. D. (1986). Patterns of early socialization: Mother– and father–infant interaction in the home. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 331–341. <https://doi.org/10.1177/016502548600900305>
- Pullmann, H. i Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335-358.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 697-716.
- Räty, L. K., Larsson, G., Söderfeldt, B. A. i Larsson, B. M. W. (2005). Psychosocial aspects of health in adolescence: the influence of gender, and general self-concept. *Journal of Adolescent Health*, 36(6), 530. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.10.006>
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo.

- Rončević, N., Beno, J. i Vukelić, N. (2018). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca s obzirom na osnivača škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(1), 59-70.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. i Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Roth, J. L. i Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of adolescent health*, 32(3), 170-182. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00421-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00421-4)
- 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
- Rubić, M. (2013). *Odnos samopoimanja, agresivnosti i prosocijalnog ponašanja*. [Diplomski rad. Filozofski fakultet u Osijeku]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Osijeku. <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1348>
- Rueckert, L., Branch, B. i Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity? *Psychology*, 2(6), 574–578. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26088>
- Rueda M. R., Checa P. i Rothbart M. K. (2010). Contributions of attentional control to socioemotional and academic development. *Early Education and Development*, 21(5), 744–764. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.510055>
- Scales, P. C. i Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Selimović, H., Mulaosmanović, N. i Selimović Z. (2018). Interpersonalni odnos u nastavi. *SaZnanje*, 1, 16-25.
- Shann, M. M. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 390-413.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. i Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X. i Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 10, 131-141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. i Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Stojanović, B. (2016). Razvoj samopouzdanja dece predškolskog uzrasta. U E. Kopas-Vukašinović i B. Stojanović (Ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme. Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem* (str. 53-67). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tirri, K. i Nokelainen, P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 587-601. <https://doi.org/10.1080/13803610701786053>
- Tripathy, D. i Srivastava, S. K. (2012). To study the effect of academic achievement on the level of self-confidence. *International Journal of Yoga and Allied Sciences*, 1(1), 33-45.
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. i Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032>
- Way, N., Reddy, R. i Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>

- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wiium, N. i Dimitrova, R. (2019). Positive Youth Development Across Cultures: Introduction to the Special Issue. *Child Youth Care Forum*, 48(2), 147–153. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>
- Wills, T. A., Sandy, J. M. i Yaeger, A. M. (2002). Moderators of the relation between substance use level and problems: Test of a self-regulation model in middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.1.3>
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D. i Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265–278. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265>
- Wong, M. D., Strom, D., Guerrero, L. R., Chung, P. J., Lopez, D., Arellano, K. i Dudovitz, R. N. (2017). The role of social-emotional and social network factors in the relationship between academic achievement and risky behaviors. *Academic pediatrics*, 17(6), 633-641. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.04.009>
- Zibar-Komarica, V. (1993). *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S. i Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish journal of psychology*, 16(87), 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>
- Zysberg, L. i Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>