

Odnos pozitivnog razvoja mladih, školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Dujak, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:142:311903>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-01**



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

Sara Dujak

**ODNOS POZITIVNOG RAZVOJA MLADIH, ŠKOLSKE KLIME
I OTPORNOSTI NA SVAKODNEVNI AKADEMSKI STRES**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2023.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Studij: Diplomski studij psihologije

Sara Dujak

**ODNOS POZITIVNOG RAZVOJA MLADIH, ŠKOLSKE KLIME
I OTPORNOSTI NA SVAKODNEVNI AKADEMSKI STRES**

Diplomski rad

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

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijele Vrdoljak

Osijek, 2023.

IZJAVA

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

U Osijeku, 28.8.2023.



Sara Dujak, 0122230350

Sadržaj

Uvod.....	1
Koncept pozitivnog razvoja mladih	1
5C model pozitivnog razvoja mladih.....	2
Školska klima	5
Dimenzije školske klime	5
Učenička percepcija školske klime.....	7
Otpornost na svakodnevni akademski stres	7
Dosadašnja istraživanja odnosa pozitivnog razvoja mladih, školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres	9
Metoda	10
Cilj istraživanja	10
Problemi	10
Hipoteze	10
Sudionici.....	11
Instrumenti	11
Postupak	12
Rezultati	13
Rasprava.....	17
Odnos percepcije školske klime i komponenti pozitivnog razvoja mladih.....	17
Odnos otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres i komponenti pozitivnog razvoja mladih.....	20
Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres	22
Mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju percepcije školske klime i komponenti pozitivnog razvoja mladih.....	23
Doprinosi i implikacije rada	26
Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja	28
Zaključak.....	28
Literatura.....	30

Odnos pozitivnog razvoja mladih, školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter), školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Sudionici istraživanja bili su 290 učenika drugog razreda srednje škole u Osijeku i Vinkovcima. Za potrebe istraživanja od instrumenata su korišteni Upitnik pozitivnih karakteristika mladih (eng. *Positive Youth Development Questionnaire*, PYD-SF; Geldhof i sur., 2014), Hrvatski upitnik školske klime (HUŠK-U; Velki i sur., 2014) i Skala otpornosti na svakodnevni akademski stres (eng. *The Academic Buoyancy Scale*, ABS; Martin i Marsh, 2008). Rezultati istraživanja ukazuju da je percepcija školske klime statistički značajno pozitivno povezana sa svih pet komponenti pozitivnog razvoja mladih. Nadalje, otpornost učenika na svakodnevni akademski stres statistički je značajno pozitivno povezana s komponentama kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima i karakter, ali ne i s komponentom brižnosti. Ovim istraživanjem potvrđena je hipoteza kako je percepcija školske klime značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika. Nadalje, percepcija školske klime i dvije komponente pozitivnog razvoja mladih, kompetencija i samosvijest, identificirani su kao značajni pozitivni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na važnost razvijanja komponenti pozitivnog razvoja mladih s ciljem zaštite mentalnog zdravlja adolescenata. Konačno, kako bi se zaštitilo mentalno zdravlje adolescenata također je potrebno u školama raditi na jačanju pozitivne školske klime te učenike podučiti kako uspješno savladati svakodnevne akademske izazove.

Ključne riječi: pozitivan razvoj mladih, školska klima, otpornost na svakodnevni akademski stres, adolescenti

The relationship between positive youth development, school climate and academic buoyancy

The goal of this study was to research the relationship between components of positive youth development (competence, confidence, connection, caring, and character), school climate, and academic buoyancy. 290 high-school second graders from Osijek and Vinkovci participated in this study. The Positive Youth Development Questionnaire (PYD-SF; Geldhof et al., 2014), The Croatian School Climate Survey for Students (HUŠK-U; Velki et al., 2014), and The Academic Buoyancy Scale (ABS; Martin and Marsh, 2008) were used for the purpose of this research. The results indicate a significant positive relationship between the perception of the school climate and all five components of positive youth development. Furthermore, there is a significant positive correlation between students' academic buoyancy and components of competence, confidence, connection, and character. However, no relationship was found between academic buoyancy and caring. This study confirms the hypothesis that perception of the school climate is in a positive relationship with academic buoyancy. In addition, the perception of school climate, competence, and confidence are identified as significant positive predictors of academic buoyancy. These results indicate the importance of promoting five components of positive youth development with the goal of protecting mental health among the youth. Finally, in order to protect adolescents' mental health it is important to incorporate the development of a positive school climate as well as teach the students how to successfully overcome academic challenges.

Keywords: positive youth development, school climate, academic buoyancy, adolescents

Uvod

Adolescencija je razdoblje koje započinje između djetetove 11. i 13. godine života te otprilike traje do njegove 20. godine (Kuzman, 2009). Najčešće se adolescencija opisuje kao emocionalno burno i stresno razdoblje zato što se tada kod mladih događaju značajne promjene na fizičkom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu. Jedan od istaknutih stresnih događaja za adolescente predstavlja tranzicija iz osnovne u srednju školu (Rukavina, 2017). To nije iznenađujuće jer taj prijelaz od adolescenata zahtijeva suočavanje s brojnim nepoznatim situacijama i brzu prilagodbu na iste. Adolescenti u srednjoj školi provode velik dio svog dana. Upravo zbog toga ne čudi činjenica da se uoči početka svake školske godine uvelike raspravlja o tome kako učenicima učiniti boravak u školi što ugodnijim, a pritom i ostvariti sve odgojno-obrazovne ciljeve. Jedno od stajališta je da, kako bi se to ostvarilo, potrebno je u školama osigurati mladima da razvijaju svoje potencijale i jake strane (Jandrić Nišević, 2005). Takvo stajalište poznato je kao koncept pozitivnog razvoja mladih (eng. *Positive Youth Development – PYD*).

Koncept pozitivnog razvoja mladih

Koncept pozitivnog razvoja mladih relativno je nov pristup proučavanju razvoja mladih. Nastao je zbog nezadovoljstva brojnim dotadašnjim pristupima u kojima je naglasak bio stavljen najviše na negativne strane adolescencije umjesto na brojne razvojne potencijale koje ta životna faza nosi sa sobom (Damon, 2004). Koncept pozitivnog razvoja mladih nastoji izmijeniti negativnu sliku koju javnost često ima i koju mediji nastoje portretirati o adolescentima kao problematičnim i nezadovoljnim buntovnicima. Upravo suprotno, zagovaratelji pozitivnog razvoja mladih njih percipiraju kao vrijedne članove zajednice koji uistinu mogu doprinijeti njezinu razvoju (Damon, 2004). Nakon njegova nastanka, koncept pozitivnog razvoja mladih korišten je za razvoj brojnih programa čiji je cilj promocija zdravlja i prevencija rizičnih ponašanja kod adolescenata. Programi koji se temelje na teorijskom okviru pozitivnog razvoja mladih nastoje olakšati adolescentima da lakše uspostave bliske odnose, potiču otpornost, samoodređenje i samoeфикаsnost te promiču prosocijalne norme (Munjas Samarin i Takšić, 2009). To je najlakše postići kroz strukturirane aktivnosti poput sporta i umjetnosti (npr. gluma, slikanje, ples) te volontiranje jer mladi kada sudjeluju u njima pokazuju visoku razinu intrinzične motivacije i duboku koncentraciju (Larson, 2000).

Postoje različiti modeli pozitivnog razvoja mladih, ali svima je zajedničko da su usmjereni na snage mladih ljudi, plastičnost razvoja te internalnu i eksternalnu razvojnu podršku (Shek i sur., 2019). Najpoznatiji modeli pozitivnog razvoja mladih su: model razvojnih prednosti (Benson i sur., 2006), 15 konstrukata pozitivnog razvoja mladih (Catalano i sur., 2004) i 5C model (Lerner i sur., 2005). Instrumenti koji su konstruirani da procjenjuju komponente pozitivnog razvoja mladih, a čija je teorijska osnova 5C model pozitivnog razvoja mladih imaju zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike (Shek i sur., 2019). Zbog toga će se u nastavku rada detaljnije opisati taj model.

5C model pozitivnog razvoja mladih

Lerner i suradnici utemeljili su 5C model pozitivnog razvoja mladih na temelju ekološkog modela. Oni su u svom istraživanju izdvojili postojanje pet komponenti pozitivnog razvoja i dobre prilagodbe na okruženje. To su: kompetencija (eng. *competence*), samosvijest (eng. *confidence*), povezanost s drugima (eng. *connection*), brižnost (eng. *caring*) i karakter (eng. *character*).

Kompetencija. Prva komponenta pozitivnog razvoja mladih u 5C modelu, kompetencija, obuhvaća kognitivne, socijalne, akademske i karijerne kompetencije. Razvijene kognitivne kompetencije upućuju na to da osoba ima razvijene kognitivne sposobnosti kao što su rješavanje problema, logičko mišljenje i donošenje odluka. Kada adolescenti imaju razvijene kognitivne sposobnosti, to im omogućuje da bolje razumiju složenost vlastitog svijeta te im je lakše shvatiti apstraktne koncepte (Rudan, 2004). Socijalne kompetencije odnose se na interpersonalne vještine, poput vještina rješavanja konflikata, upravljanja stresom i samokontrole. Adolescenti koji imaju razvijene socijalne kompetencije lakše ostvaruju pozitivne socijalne odnose i češće se osjećaju prihvaćeno u društvu (Ključević, 2008). Akademske kompetencije procjenjuju se na temelju izvedbe za vrijeme školovanja, a varijable koje se gledaju mogu biti na primjer školske ocjene, rezultati na ispitima i postotak pohađanja nastave. U dosadašnjim istraživanjima dobiveno je da mladići koji pohađaju gimnaziju svoju akademsku kompetenciju procjenjuju višom nego djevojke (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Konačno, pod pojmom karijerne kompetencije podrazumijevaju se radne navike i istraživanje o izboru budućeg zanimanja. Pri izboru budućeg zanimanja kod adolescenata se najčešće mogu prepoznati dva procesa: određivanje i kompromis (Potočnik, 2008). Za proces određivanja karakteristično je da adolescenti tada ograniče svoje profesionalne ciljeve na prihvatljive

alternative. Nakon toga slijedi kompromis, odnosno adolescenti će pri biranju karijere zamijeniti idealistične ciljeve onim realnijima.

Samosvijest. Druga komponenta pozitivnog razvoja mladih u 5C modelu, samosvijest, odnosi se na pojedinčev osjećaj vlastite vrijednosti i samoefikasnosti. Osobe koje imaju razvijenu samosvijest znaju prepoznati vlastite emocije te procijeniti kakav bi utjecaj te emocije mogle imati na ostale ljude u njihovom okruženju (Peranić, 2019). Zbog toga se samosvijest smatra važnim aspektom emocionalne inteligencije. Osim toga, osobe koje imaju razvijenu samosvijest produktivnije će obavljati zadatke zato što su svjesne što im dobro ide, a za što je možda bolje da potraže pomoć od drugih (Peranić, 2019). Glavni uvjet za razvoj samosvijesti kod adolescenata je da imaju doživljaj da ih njima važni ljudi priznaju zbog toga tko su i da su im zbog toga vrijedni (Polak, 2018). U tom slučaju će adolescenti biti zadovoljni u svojoj koži te osjećati da vrijede već zbog toga što postoje (Juul, 2006). Komponenta samosvijesti također je povezana s akademskom samoefikasnošću adolescenata. Akademski samoefikasnost odnosi se na pojedinčevu procjenu o tome kako će izvršiti neki akademski zadatak te hoće li uspjeti postići željene akademske ciljeve. Procjena akademske samoefikasnosti pozitivno korelira sa školskim uspjehom učenika (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Nadalje, adolescenti koji se procjenjuju visoko na akademskoj samoefikasnosti češće će pomagati drugima i bit će prihvaćeniji u društvu od vršnjaka s niskom akademskom samoefikasnošću (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010).

Povezanost s drugima. Treća komponenta pozitivnog razvoja mladih u 5C modelu, povezanost s drugima, podrazumijeva pojedinčeve pozitivne odnose s drugim ljudima i institucijama. Glavno obilježje tih odnosa je da sve uključene strane pridonose njihovom održavanju (Novak i sur., 2019). Adolescenti veliku važnost pridaju svojim odnosima s vršnjacima jer kroz njih mogu zadovoljiti vlastitu potrebu za pripadanjem i bliskošću (Klarin, 2006). Također, adolescenti kroz odnose s vršnjacima uče graditi socijalne odnose i stječu nova iskustva (Medved i Keresteš, 2011). Adolescenti koji su zadovoljni kvalitetom vlastitih prijateljstava pokazuju veće razine empatije te više brinu za druge ljude (Mišlov, 2022). Bliska prijateljstva unutar razreda i škole adolescentima olakšavaju nošenje s akademskim stresom te oni zbog toga imaju pozitivnije stavove prema školi. Roditelji također utječu na kvalitetu prijateljstava svoje djece. Adolescenti koji su zadovoljni odnosom s roditeljima i podrškom koju dobivaju od njih imaju kvalitetnija prijateljstva te njihovi prijatelji češće sudjeluju u prosocijalnim ponašanjima (Knoester i sur., 2006). Zadovoljstvo vršnjačkim odnosima u

adolescenciji utječe na kasniju procjenu zadovoljstva životom u odrasloj dobi, odnosno odrasle osobe koje nisu imale prijatelje u adolescenciji i koje su bile odbačene od strane vršnjaka imaju niže procjene vlastitog zadovoljstva životom (Marion i sur., 2013).

Brižnost. Četvrta komponenta pozitivnog razvoja mladih u 5C modelu, brižnost, definira se kao kapacitet osobe da suosjeća i ima empatiju prema drugim ljudima. Empatija je afektivni odgovor koji se javlja kada osoba tumači emocionalno stanje druge osobe te se osjeća slično kao i ta osoba u tom trenutku. Razvoj empatije značajno se poboljšava u razdoblju adolescencije. Tada mladi lakše zauzimaju perspektivu te pokazuju empatiju za različite teškoće kod drugih ljudi. Oni će pokazati sposobnost suosjećanja prema ljudima koji žive u teškim uvjetima, neovisno o tome poznaju li ih osobno (Jančevac, 2022). Osjećaj empatije prema nekome glavni je preduvjet za donošenje odluke o pomaganju toj osobi (Batson i sur., 1981). Zbog toga adolescenti koji pokazuju veće razine empatije također češće pokazuju i prosocijalno ponašanje (McMahon i sur., 2006). Empatija također ima ulogu u rješavanju konflikata kod adolescenata. Adolescenti koji lakše zauzimaju perspektivu druge osobe će tijekom sukoba s prijateljima pokazati razvijenije vještine rješavanja konflikata, poticati će na mirnu raspravu i biti smireniji i ljubazniji. Oni će također rjeđe pokazivati agresivna ponašanja, poput vikanja, guranja i udaranja (Richardson i sur., 1994). Zbog toga adolescenti koji pokazuju više razine empatije imaju više podržavajućih odnosa sa svojim vršnjacima i voljeni su u društvu. Razina empatije koju mladi pokazuju tijekom adolescencije povezana je s njihovom procjenom vlastitih socijalnih kompetencija u odrasloj dobi (Allemand i sur., 2015). Odnosno, ljudi koji su imali visoke razine empatije tijekom adolescencije će također imati visoke razine empatije tijekom odrasle dobi te će u partnerskim i bračnim svađama konstruktivno komunicirati.

Karakter. Peta komponenta pozitivnog razvoja mladih u 5C modelu, karakter, uključuje moralnost, integritet i internalne vrijednosti o tome kakvo je ponašanje ispravno. Komponenta karaktera također podrazumijeva i uvažavanje socijalnih i kulturalnih normi. Moralnost je širok konstrukt koji se najčešće upotrebljava kada osoba izražava svoje moralne emocije i prosudbu o tome što je dobro, a što loše (Menesini i sur., 2013). Što se tiče moralnih vrijednosti, adolescenti kod drugih najviše cijene kada preuzmu odgovornost za svoje postupke te kada su iskreni i uvažavaju druge (Bohning i sur., 1998). Postoji negativna povezanost između činjenja vršnjačkog nasilja i stupnja moralnosti. Nasilnici koji u školama čine vršnjačko nasilje imaju nisku moralnu motivaciju (Gasser i Keller, 2009). Nasilnicima također nedostaju određeni

moralni aspekti, odnosno ne osjećaju krivnju, neposlušni su i nepovjerljivi (Menesini i sur., 2013). Nadalje, važno je da adolescenti uvažavaju socijalne norme zato što su adolescenti koji nisu usvojili društvene norme podložniji vršnjačkom pritisku i upuštanju u rizična ponašanja (Lebedina-Manzoni i sur., 2008). Konačno, kulturalne norme imaju zaštitničku ulogu jer njihovo uvažavanje može spriječiti adolescente da sudjeluju u rizičnim ponašanjima. (Denner i sur., 2001).

Kada mladi razviju svih pet komponenti, povećava se njihov doprinos (eng. *contribution*). Odnosno, to znači da će tijekom života najvjerojatnije nastaviti doprinositi sebi, svojoj obitelji i društvu (Novak i sur., 2019). Na taj način mladi osiguravaju održavanje pozitivnih odnosa u zajednici čiji su član. Osim toga, adolescenti kod kojih su izražene komponente pozitivnog razvoja rjeđe iskazuju problematična ponašanja poput zloupotrebe psihoaktivnih tvari i delinkvencije (Lerner i sur., 2005).

Školska klima

Iako su škole tijekom godina doživjele mnoštvo promjena i reformi, to ne mijenja činjenicu da su one jedne od najstarijih obrazovnih institucija (Rončević i sur., 2018). Zbog toga ne čudi da su brojna istraživanja čiji su sudionici djeca i adolescenti provedena upravo u školama. Tako je nastao i konstrukt školske klime. Zanimanje za taj konstrukt započelo je nakon što je u organizacijama utvrđena povezanost između organizacijske klime i ponašanja vođe te organizacijske klime i motivacije zaposlenih (Baranović i sur., 2006) te se javilo pitanje mogu li se isti zaključci prenijeti i u školski kontekst. Prema definiciji, školska klima odnosi se na unutarnje karakteristike po kojima je moguće razlikovati škole, a te unutarnje karakteristike također utječu i na ponašanje članova škole (Hoy i Miskel, 1991). Osim definicije školske klime koju su predložili Hoy i Miskel (1991), postoje i brojne druge definicije tog konstrukta. Na primjer, Perkins (2006) školsku klimu definira kao okruženje za učenje u školama koje se stvara kroz interakciju između članova škole, fizičke okoline i psihološke atmosfere. No, svim je definicijama zajedničko da je percepcija školske klime zasnovana na iskustvu i relativno trajna te da je konstrukt školske klime multidimenzionalan (Baranović i sur., 2006).

Dimenzije školske klime

Na temelju meta-analize istraživanja u kojima se procjenjivala školska klima, izdvojeno je pet glavnih dimenzija školske klime: (a) sigurnost, (b) odnosi, (c) poučavanje i učenje, (d) institucionalno okruženje i (e) procesi poboljšanja škole (Thapa i sur., 2013).

Sigurnost. Potreba za sigurnošću jedna je od temeljnih ljudskih potreba. Zbog toga ne čudi činjenica da na percepciju školske klime učenika utječe koliko se sigurno osjećaju u školi. Dimenzija sigurnosti obuhvaća fizičku sigurnost i socio-emocionalnu sigurnost. Učenici koji pohađaju škole s velikim brojem učenika često izjavljuju kako se u njima ne osjećaju sigurno (Lleras, 2008). Ako se učenici osjećaju nesigurno u školi, školsku klimu će percipirati negativnijom što može dovesti do smanjenog školskog uspjeha i neopravdanog izostajanja s nastave (Astor i sur., 2010).

Odnosi. Kada učenici procjenjuju odnose u svojim školama, većinom procjenjuju bliskost i povezanost koju osjećaju s nastavnicima i vršnjacima (Thapa i sur., 2013). Percepcija adolescenata o odnosu s nastavnicima znatno utječe na njihovo akademsko ponašanje. Adolescenti koji smatraju da od nastavnika dobivaju adekvatnu podršku i koji su zadovoljni njihovom zajedničkom interakcijom će aktivno sudjelovati na nastavi i imati uzorno vladanje u školi (Skinner i Belmont, 1993). Također, učenici koji u školi imaju bliska prijateljstva imat će snažan osjećaj pripadanja i pozitivnu sliku o sebi (Valjan Vukić, 2016).

Poučavanje i učenje. Škola osim odgojne, ima i obrazovnu ulogu. Upravo je zato poučavanje i učenje jedna od najvažnijih dimenzija školske klime. Percepcija školske klime statistički je značajno povezana s boljim školskim uspjehom učenika (npr. Stewart, 2008). Učenici će školsku klimu percipirati pozitivnije ako ih nastavnici potiču na aktivno i suradničko učenje što je najlakše postići organizacijom projektne nastave (Juranko, 2016).

Institucionalno okruženje. Izgled škole, dostupnost resursa i pribora za rad također utječu na to kako će učenici procjenjivati školsku klimu. Učenici će školsku klimu procjenjivati pozitivnije ako u školi imaju adekvatno opremljene učionice (Uline i Tschannen-Moran, 2008). Izgled učionica također utječe na doživljaj školske klime. Ako se učenici u učionicama u kojima se odvija nastava osjećaju ugodno, školsku klimu će doživljavati pozitivnije te će biti motivirani za rad (Miller, 1988).

Procesi poboljšanja škole. Pozitivna školska klima ključan je čimbenik za uspješnu provedbu reforme školstva i uvođenje preventivnih programa u škole (Thapa i sur., 2013). Kada se ti programi uspješno implementiraju, smanjuje se broj učenika koji iskazuju socio-emocionalne, ponašajne i akademske poteškoće te se kod učenika povećava subjektivna dobrobit (Felner i sur., 2001).

Učenička percepcija školske klime

Učenici će se pri procjenjivanju školske klime osvrnuti na ranije navedene dimenzije školske klime. Njihova percepcija se temelji na tome kako doživljavaju svoj boravak u školi. Ako se u školskom okruženju osjećaju sigurno, imaju pozitivne odnose s nastavnicima i vršnjacima, zadovoljni su metodama poučavanja koje koriste nastavnici te im je školska zgrada adekvatno opremljena za rad, njihov doživljaj školske klime će biti pozitivan. S druge strane, ako ranije navedeni uvjeti nisu zadovoljeni, učenici će školsku klimu doživljavati negativnije (Puzić i sur., 2011). Važno je kako učenici percipiraju školsku klimu zato što ta percepcija dalje utječe na njihovo akademsko ponašanje. Pozitivna školska klima će na učenike djelovati motivirajuće te je zbog toga veća vjerojatnost da će se u školi konstruktivno ponašati i odlučiti sudjelovati u raznim školskim aktivnostima. Također, škole u kojima je prisutna pozitivna školska klima imaju niže stope apsentizma (Rumberger, 1987). S druge strane, negativni doživljaj školske klime na učenike djeluje destimulirajuće. Kao rezultat toga, povećava se rizik od pojave pasivnog ili agresivnog ponašanja učenika u školskom okruženju (Holtappels i Meier, 2000).

Osim na akademsko ponašanje, utvrđene su brojne prednosti koje pozitivna školska klima ostavlja na djetetov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Velki i sur., 2014). Učenici koji klimu u svojoj školi percipiraju pozitivnom iskazuju manje eksternaliziranih i internaliziranih problema (Kuperminc i sur., 2001). Nadalje, pozitivna školska klima povezana je s poboljšanim mentalnim zdravljem adolescenata (Cohen i sur., 2009) i njihovom većom psihološkom dobrobiti (Ruus i sur., 2007). Konačno, škole koje imaju razvijene dimenzije pozitivne školske klime imaju niže stope vršnjačkog nasilja (Gregory i sur., 2010). Upravo su zbog svega navedenog brojni preventivni programi za adolescente osmišljeni oko konstrukta školske klime, odnosno u školama u kojima se ti programi provode nastoji se poboljšati učenička percepcija školske klime. Na primjer, riječ je o programima čiji je cilj smanjenje ranog napuštanja školovanja i prevencija nasilja u školama (Thapa i sur., 2013).

Otpornost na svakodnevni akademski stres

Otpornost na svakodnevni akademski stres (eng. *academic buoyancy*) relativno je nov konstrukt kojeg su prvi put spomenuli Andrew J. Martin i Herbert W. Marsh. Oni su otpornost na svakodnevni akademski stres definirali kao sposobnost učenika da se uspješno nose s akademskim preprekama i izazovima koji su sastavni dio školovanja (Martin i Marsh, 2008). Najčešći akademski izazovi s kojima se srednjoškolci susreću su: previše zadataka i domaće zadaće, prekratki rokovi, nerazumijevanje gradiva, prokrastinacija, dobivanje grube povratne

informacije od nastavnika i manjak fleksibilnosti nastavnika (Irwin, 2022). Kada se istražuje otpornost na svakodnevni akademski stres, fokus se stavlja na to kako učenici reagiraju kada se nađu u nekoj izazovnoj situaciji. Specifičnost istraživanja otpornosti na svakodnevni akademski stres je da se proučava kako se pojedinci ponašaju kada su suočeni sa svakodnevnim i slabijim stresorima u akademskom okruženju, a ne akutnim i kroničnim stresorima kao što je slučaj kada se istražuje konstrukt otpornosti prema tradicionalnoj konceptualizaciji (Martin i Marsh, 2008).

Martin i Marsh (2006) identificirali su pet faktora koji su prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres te su na temelju tih faktora predložili „5C model otpornosti na svakodnevni akademski stres”. 5C model otpornosti na svakodnevni akademski stres sastoji se od pet konstrukata. To su: (a) samopouzdanje (eng. *confidence*), (b) planiranje (eng. *coordination*), (c) kontrola (eng. *control*), (d) staloženost (eng. *composure*) i (e) posvećenost (eng. *commitment*). Samopouzdanje se procjenjuje na temelju učeničkih uvjerenja o njihovoj sposobnosti za uspješno izvršavanje akademskih zadataka. Nadalje, konstrukt planiranja se odnosi na to u kojoj mjeri učenici organiziraju i koordiniraju svoj rad prije pisanja domaće zadaće i izvršavanja ostalih školskih zadataka. Treći konstrukt, kontrola, podrazumijeva stav učenika o tome znaju li što trebaju činiti da budu uspješni u školi te izbjegnu neuspjeh. Za učenike se smatra da su staloženi ako se ne osjećaju anksiozno kada razmišljaju o ili rješavaju akademske zadatke. Konačno, posvećenost se definira kao stupanj u kojem su učenici uporni kada pokušavaju shvatiti školsko gradivo ili riješiti neki zadatak (Liem i Martin, 2012). Najbolji je prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres staloženost (Martin i Marsh, 2006). Postoje brojni načini na koje je moguće razvijati navedene konstrukte kod srednjoškolaca. Na primjer, najbolji način za razvijanje samopouzdanja je da se zadatci koji se zadaju učenicima maksimalno individualiziraju svakom od njih (Schunk i Miller, 2002). Nadalje, moguće je povećati planiranje učenika tako da ih se educira o postavljanju ciljeva. Ako učenici znaju učinkovito postaviti ciljeve te planirati korake prema njihovom postizanju, oni će također pokazati i posvećenost. Za staloženost učenika bitno je razvijati njihove vještine samoregulacije (Martin i sur., 2010). Konačno, u školskom okruženju je moguće razvijati kontrolu učenika tako da im nastavnici pružaju učinkovite povratne informacije iz kojih će učenici jasno saznati što čine ispravno, a što trebaju dodatno poboljšati (Martin i sur., 2010).

Kada je riječ o spolnim razlikama u otpornosti na svakodnevni akademski stres, dosadašnja su istraživanja pokazala da su mladići otporniji na svakodnevni akademski stres od djevojaka (npr. Datu i Yang, 2018; Martin i Marsh, 2008). Moguće objašnjenje tih razlika je to što su djevojke sklonije iskazivanju viših razina anksioznosti, a anksioznost je u negativnoj

korelaciji s otpornošću na svakodnevni akademski stres (Martin i Marsh, 2008). Ispitna anksioznost također je negativno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres (Putwain i sur., 2012).

Istraživanja otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika su važna zato što učenici koji su otporniji na svakodnevni akademski stres su aktivniji na nastavi (Martin, 2014), imaju veće vjerovanje o samoeфикаsnosti i procjenjuju vrijeme provedeno u školi ugodnijim (Martin i Marsh, 2006). Učenici koji su otporni na svakodnevni akademski stres najčešće se neće bojati da će dobiti negativnu ocjenu iz usmenog ili pismenog ispitivanja jer vjeruju da mogu pozitivno odgovoriti na izazove koje donose takve situacije. No, ako se dogodi da učenici koji su otporni na svakodnevni akademski stres dožive neuspjeh, taj neuspjeh neće utjecati na njihove školske ciljeve zato što su oni sigurni da mogu ispraviti ocjenu i tako se oporaviti od neuspjeha (Putwain i sur., 2012). Također, otpornost na svakodnevni akademski stres zaštitni je čimbenik kako se zbog akademskog stresa koji doživljavaju ne bi narušila psihološka dobrobit učenika (Hirvonen i sur., 2019). Škole mogu pomoći učenicima da povećaju svoju otpornost na svakodnevni akademski stres tako da organiziraju aktivnosti za pomoć u savladavanju gradiva i učenju, poput instrukcija i grupa za učenje (Irwin, 2022). Također, učenici će biti otporniji na svakodnevni akademski stres ako u školi koju pohađaju imaju stručnu osobu kojoj se mogu obratiti vezano uz pitanja mentalnog zdravlja (Irwin, 2022).

Dosadašnja istraživanja odnosa pozitivnog razvoja mladih, školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

U istraživanju koje su proveli Bakhshae i suradnici (2016) proučavan je odnos između komponenti pozitivnog razvoja mladih, doživljaja školske klime i otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. Istraživanje je provedeno na uzorku od 400 učenika koje su pohađale srednju školu u Iranu te je dobiveno kako su komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter) statistički značajno pozitivno povezane s ueničkom percepcijom školske klime i otpornošću na svakodnevni akademski stres. Statistički značajna pozitivna povezanost komponenti pozitivnog razvoja mladih i percepcije školske klime ide u prilog pretpostavci kako je škola, uz obitelj, najvažnije okruženje u kojem se treba promovirati zdrav razvoj adolescenata jer oni većinu svoga dana provode upravo u školi. Dobiveni rezultati još upućuju na to kako se adolescenti koji imaju izražene komponente pozitivnog razvoja vjerojatno lakše prilagođavaju na nove izazove koje im donosi srednjoškolsko obrazovanje (Bakhshae i sur., 2016). Nadalje, u istraživanju koje su

proveli Aldridge i suradnici (2016b) na 2202 srednjoškolaca iz grada Perth u Australiji dobiveno je da je otpornost učenika na svakodnevni akademski stres također statistički značajno pozitivno povezana s ueničkim doživljajem školske klime. Konačno, što se tiče mogućnosti predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres, u prijašnjim istraživanjima su se komponente pozitivnog razvoja mladih (Bakhshae i sur., 2016) i doživljaj školske klime (Rahmani i sur., 2020) pokazali statističkim značajnim pozitivnim prediktorima otpornosti na svakodnevni akademski stres. Do sada nema puno podataka o odnosu ovih varijabli na hrvatskom uzorku, no na temelju istraživanja u drugim zemljama formirani su cilj, problemi i hipoteze ovog istraživanja.

Metoda

Cilj istraživanja

Ispitati odnos između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter), školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.

Problemi

P1: Ispitati postoji li povezanost (i koji je smjer povezanosti) između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter), percepcije školske klime kod učenika i otpornosti na svakodnevni akademski stres.

P2: Ispitati mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter) i percepcije školske klime.

Hipoteze

H1a: Percepcija školske klime bit će značajno pozitivno povezana s pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter).

H1b: Otpornost učenika na svakodnevni akademski stres bit će značajno pozitivno povezana s pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter).

H1c: Percepcija školske klime bit će značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika.

H2: Percepcija školske klime i pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter) bit će značajni pozitivni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 290 učenika koji su pohađali drugi razred srednje škole na području Osijeka (73.4% sudionika) i Vinkovaca (26.6% sudionika). Od 290 sudionika, njih 191 (65.9%) bilo je ženskog spola, 95 (32.8%) muškog spola, a četvero sudionika (1.4%) se nije željelo izjasniti. Prosječna dob sudionika iznosila je $M=15.99$ ($SD=0.45$), a raspon dobi sudionika bio je od 15 do 19 godina. Sudionici su se razlikovali po vrsti srednje škole koju pohađaju, pa je tako 192 sudionika (66.2%) bilo upisano u četverogodišnju ili petogodišnju strukovnu školu, 72 sudionika (24.8%) su bila upisana u gimnaziju i 26 sudionika (9.0%) je pohađalo trogodišnju strukovnu školu.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja socio-demografskim upitnikom prikupljeni su podaci o spolu i dobi sudionika, vrsti srednje škole koju pohađaju i gradu u kojem se nalazi njihova srednja škola.

Upitnik pozitivnih karakteristika mladih (eng. *Positive Youth Development Questionnaire*, PYD-SF; Geldhof i sur., 2014) procjenjuje komponente pozitivnog razvoja mladih. Upitnik se sastoji od 34 čestica koje čine pet subskala. Svaka subskala predstavlja jednu od komponenti pozitivnog razvoja mladih: kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter. Za svaku česticu sudionici daju odgovore na skali likertova tipa od pet stupnjeva, gdje odgovor 1 znači „uopće me ne opisuje”, a odgovor 5 znači „jako dobro me opisuje”. Subskala *kompetencija* sadrži šest čestica, a primjer jedne glasi: „*Imam puno prijatelja*”. Subskala *samosvijest* također ima šest čestica. Primjer čestice za subskalu *samosvijest* glasi: „*Kad odrastem, imam ću dobar život*”. Treća subskala *povezanost s drugima* sastoji se od osam čestica. Primjer jedne od čestica je: „*Mojim prijateljima je stalo do mene*”. Četvrta subskala *brižnost* ima šest čestica, a primjer čestice za tu subskalu glasi: „*Ražalosti me vidjeti osobu koja nema prijatelje*.” Konačno, posljednja subskala *karakter* sadrži osam čestica. Primjer čestice za tu subskalu je: „*Kad pogriješim ili upadnem u nevolju, preuzimam*

odgovornost za svoje postupke”. Ukupan rezultat za svaku subskalu računa se kao aritmetička sredina odgovora na česticama, a veći rezultat upućuje na to da je ta komponenta pozitivnog razvoja izraženija kod osobe. Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti za subskalu *kompetencija* iznosi $\alpha=.68$, za subskalu *samosvijest* $\alpha=.90$, za subskalu *povezanost s drugima* $\alpha=.79$, za subskalu *brižnost* $\alpha=.90$ i za subskalu *karakter* $\alpha=.70$.

Hrvatski upitnik školske klime (HUŠK-U; Velki i sur., 2014) konstruiran je za mjerenje percepcije školske klime kod učenika koji se školuju po hrvatskom školskom sustavu. Taj upitnik adaptirana je verzija upitnika *American School Climate Survey* (ASC 2-0; Perkins, 2006). HUŠK-U se sastoji od 15 čestica. Primjer jedne od čestica je: „Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike”. Učenici trebaju na skali likertova tipa označiti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom od jedan do pet, gdje jedan predstavlja „1-uopće se ne slažem”, a 5 znači „5-potpuno se slažem”. Upitnik ima jednofaktorsku strukturu, a rezultat se formira kao zbroj odgovora na svim česticama. Raspon rezultata na ovom upitniku može se kretati od 15 do 75, a viši rezultat se interpretira tako da učenik klimu doživljava pozitivnije. Pouzdanost upitnika je visoka i iznosi $\alpha=.93$.

Skala otpornosti na svakodnevni akademski stres (eng. *The Academic Buoyancy Scale*, ABS; Martin i Marsh, 2008) sastoji se od četiri čestice. Primjer jedne čestice je: „Ne dopuštam da mi loša ocjena naruši samopouzdanje.” Odgovori se daju na skali likertova tipa od pet stupnjeva, gdje jedan znači „uopće me ne opisuje”, a pet „jako dobro me opisuje”. Skala je također jednodimenzionalna, a rezultat se formira kao zbroj odgovora na svim česticama. Raspon rezultata može biti od 4 do 20, gdje viši rezultat upućuje na veću otpornost na svakodnevni akademski stres. Pouzdanost skale iznosi $\alpha=.88$.

Postupak

Za potrebe ovog rada korišteni su podatci koji su prikupljeni u drugoj točki mjerenja longitudinalnog istraživanja koje se provodi u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta pod nazivom „*Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje* (P.R.O.T.E.C.T.)”. Provedbu istraživanja odobrilo je Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Prije početka provedbe istraživanja, roditelji su trebali dati pristanak da njihovo dijete sudjeluje u istom. Anonimnost i povjerljivost podataka osigurana je tako što je svaki sudionik istraživanja imao svoju šifru pod kojom je rješavao instrumente. Šifra se formirala od drugog slova imena, prvog i trećeg slova prezimena i broja koji je predstavljao dan datuma rođenja osobe. Istraživanje je

provedeno online putem *SurveyMonkey* obrasca koji su učenici ispunjavali tijekom nastave, najčešće pod satom razrednog odjela. Trajanje istraživanja bilo je oko 30 minuta, a svim je sudionicima naglašeno da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja.

Rezultati

Prije obrade podataka, proveden je Kolmogorov-Smirnovljev (K-S) test kako bi se vidjelo je li opravdano koristiti parametrijske statističke postupke. Vrijednosti K-S testa pokazale su kako distribucija rezultata svih pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter) odstupa od normalne distribucije. Nadalje, distribucija rezultata na varijablama percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres također statistički značajno odstupa od normalne distribucije. Nakon toga su za svaku varijablu izračunati indeksi asimetričnosti i zakrivljenosti. Indeksi asimetričnosti za komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter) kreću se u rasponu od -0.44 do -0.94 što upućuje na to da je distribucija rezultata tih varijabli negativno asimetrična. Nadalje, indeks asimetričnosti za percepciju školske klime iznosi -0.33, a za otpornost na svakodnevni akademski stres -0.36 što znači da je i distribucija rezultata na te dvije varijable negativno asimetrična. Nadalje, provjereni su indeksi zakrivljenosti za pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter). Indeksi zakrivljenosti kreću se u rasponu od 0.35 do 1.04 što znači da je distribucija njihovih rezultata izdužena. Distribucija rezultata na varijabli percepcija školske klime također je izdužena jer je njezin indeks zakrivljenosti 0.58, dok je indeks zakrivljenosti za otpornost na svakodnevni akademski stres -0.52 što znači da je distribucija rezultata na toj varijabli spljoštena. Vrijednosti indeksa asimetričnosti i indeksa zakrivljenosti se za sve varijable razlikuju od nula što je karakteristična vrijednost za normalnu distribuciju (Field, 2009). Ipak, distribucija rezultata može se smatrati normalnom ako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri i apsolutne vrijednosti indeksa zakrivljenosti manje od osam (Kline, 2011). Budući da je to slučaj s varijablama koje su korištene u ovom istraživanju (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter, percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres) opravdano je korištenje parametrijskih statističkih postupaka u nastavku rada. U Tablici 1 nalaze se deskriptivni podaci za sve varijable koje su uvrštene u istraživanje.

Tablica 1*Deskriptivni podatci za varijable koje su uvrštene u istraživanje*

	N	Min	Max	M	SD
Kompetencija	290	1.00	4.83	3.46	0.65
Samosvijest	290	1.00	5.00	3.76	0.81
Povezanost s drugima	290	1.00	5.00	3.56	0.67
Brižnost	290	1.00	5.00	4.06	0.81
Karakter	290	1.50	5.00	3.88	0.55
Percepcija školske klime	278	15.00	75.00	48.19	11.50
Otpornost na svakodnevni akademski stres	286	4.00	20.00	13.83	4.09

Iz Tablice 1 vidljivo je kako je komponenta brižnosti najizraženija komponenta pozitivnog razvoja mladih kod sudionika ovog istraživanja. Taj rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja koje su proveli Gomez-Baya i suradnici (2022) koji su također na svom uzorku sudionika dobili najveću aritmetičku sredinu za komponentu brižnosti. Ti se rezultati najvjerojatnije mogu objasniti skokom u razvoju empatije koji se događa u adolescenciji (Hoffman, 2000). Što se tiče percepcije školske klime, procjena školske klime kod učenika drugih razreda srednjih škola u Osijeku i Vinkovcima u skladu je s procjenama koje su u istraživanju koje su proveli Rončević i suradnici (2018) davali učenici koji su pohađali prvi i četvrti razred gimnazija u Zagrebu, Rijeci i Osijeku ($M=50.70$, $SD=10.37$). Konačno, u ovom istraživanju dobivene su slične vrijednosti otpornosti na svakodnevni akademski stres kao u istraživanju koje su proveli Mihić i suradnici (2022) na uzorku 1797 hrvatskih srednjoškolaca.

Kako bi se provjerila povezanost i smjer povezanosti između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter), percepcije školske klime kod učenika i otpornosti na svakodnevni akademski stres izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati te analize nalaze se u Tablici 2.

Tablica 2

Interkorelacije komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter), percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Naziv varijable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Kompetencija	-	.54**	.56**	.10	.20**	.25**	.46**
2. Samosvijest	.54**	-	.64**	.10	.23**	.32**	.49**
3. Povezanost s drugima	.56**	.64**	-	.28**	.37**	.59**	.40**
4. Brižnost	.10	.10	.28**	-	.62**	.29**	-.01
5. Karakter	.20**	.23**	.37**	.62**	-	.31**	.12*
6. Percepcija školske klime	.25**	.32**	.59**	.29**	.31**	-	.29**
7. Otpornost na svakodnevni akademski stres	.46**	.49**	.40**	-.01	.12*	.29**	-

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

U Tablici 2 može se vidjeti kako je percepcija školske klime statistički značajno pozitivno povezana sa svih pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter) te je hipoteza H1a potvrđena. Hipoteza H1b je u ovom istraživanju djelomično potvrđena zato što je otpornost učenika na svakodnevni akademski stres statistički značajno pozitivno povezana s četiri komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, karakter), ali ne i s komponentom brižnosti. Nadalje, percepcija školske klime statistički je značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika zbog čega je treća hipoteza H1c također potvrđena.

Konačno, u svrhu ispitivanja mogućnosti predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost karakter) i percepcije školske klime provedena je hijerarhijska regresijska analiza. Najprije su izračunati koeficijenti tolerancije i vrijednosti faktora inflacije varijance (VIF) kako bi provjerili postoji li multikolinearnost među varijablama. Koeficijenti tolerancije za prediktorske varijable kreću se u rasponu od .36 do .63, a vrijednosti faktora inflacije varijance (VIF) od 1.59 do 2.79. Budući da vrijednosti koeficijenta tolerancije nisu

manje od .10 te vrijednosti faktora inflacije varijance (VIF) nisu veće od 10 multikolinearnost među prediktorskim varijablama ne postoji (Menard, 1995; Myers, 1990). Provođenje hijerarhijske, regresijske analize je opravdano te su rezultati te analize prikazani u Tablici 3. Prije provođenja hijerarhijske regresijske analize, u svrhu kontrole, testirana je razlika između sudionika koji pohađaju različitu vrstu škole (gimnazija, četverogodišnja ili petogodišnja strukovna škola, trogodišnja strukovna škola) u otpornosti na svakodnevni akademski stres. Na temelju rezultata jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke dobiveno kako se sudionici međusobno statistički značajno ne razlikuju u otpornosti na svakodnevni akademski stres s obzirom na vrstu škole koju pohađaju ($F(2, 283) = 2.46, p > .05$).

Tablica 3

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij otpornost na svakodnevni akademski stres

Model	R ²	F	β
1. korak	.06	17.84**	
Spol			-.25**
2. korak	.15	25.01**	
Spol			-.26**
Percepcija školske klime			.31**
3. korak	.33	22.21**	
Spol			-.18**
Percepcija školske klime			.17**
Kompetencija			.22**
Samosvijest			.31**
Povezanost s drugima			-.03
Karakter			-.01

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

U prvi blok prediktora uključena je kontrolna varijabla spol. Drugi blok prediktora činila je percepcija školske klime, a u treći blok prediktora uključene su komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, karakter). Kriterijska varijabla bila je otpornost na svakodnevni akademski stres. Model je u prvom koraku statistički značajan te spol objašnjava 6.10% varijance. Nadalje, prediktorska varijabla percepcija školske

klime u drugom bloku objašnjava 9.30% varijance te također statistički značajno pridonosi objašnjenju varijance u kriteriju. Model je u trećem koraku također statistički značajan. Komponente pozitivnog razvoja mladih objašnjavaju 17.60% varijance. Sva tri bloka prediktora značajno poboljšavaju kvalitetu predviđanja modela u odnosu na bazični model koji rezultate u kriterijskoj varijabli prognozira isključivo na temelju aritmetičke sredine kriterijske varijable. Ta tri bloka prediktora ukupno objašnjavaju 33.00% varijance u kriteriju. Iz Tablice 3 može se iščitati kako je percepcija školske klime statistički značajan pozitivni prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Od komponenti pozitivnog razvoja mladih, samo su kompetencija i samosvijest statistički značajni pozitivni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres zbog čega je hipoteza H2 djelomično potvrđena.

Rasprava

5C model pozitivnog razvoja mladih relativno je nov model prema kojemu adolescenti moraju razvijati pet komponenti (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter) kako bi dali doprinos sebi i društvu u kojem žive (Novak i sur., 2019). Budući da adolescenti većinu svog dana provedu u školi, upravo je škola glavna ustanova u kojoj bi se trebalo raditi na razvijanju komponenti pozitivnog razvoja kod učenika. Unutar svake škole prisutna je školska klima koja određuje kakvo je okruženje za razvoj i učenje u toj školi. Osim školske klime, ulogu u pozitivnom razvoju mladih ima i njihova sposobnost za nošenje s akademskim zahtjevima, tj. otpornost na svakodnevni akademski stres.

U skladu s navedenim, cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter), školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Istraživanjem je provjereno postoji li povezanost i koji je smjer povezanosti između komponenti pozitivnog razvoja mladih, percepcije školske klime kod učenika i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Također je ispitana mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju pet komponenti pozitivnog razvoja mladih i percepcije školske klime.

Odnos percepcije školske klime i komponenti pozitivnog razvoja mladih

Na temelju rezultata prijašnjih istraživanja, u ovom su istraživanju formirane četiri hipoteze. Prva je hipoteza glasila da će percepcija školske klime biti značajno pozitivno povezana s pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter). Ta je hipoteza u ovom istraživanju potvrđena. Naime, rezultati

ovog istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli Bakhshae i suradnici (2016) koji su također potvrdili hipotezu da je percepcija školske klime statistički značajno pozitivno povezana s komponentama pozitivnog razvoja mladih. Dobiveni rezultati mogu se objasniti činjenicom da, iako svi mladi imaju predispozicije za razvoj komponenti pozitivnog razvoja, veća je vjerojatnost da će ih uistinu razviti ako odrastaju u podržavajućoj okolini (Novak i sur., 2019). Kao što je već spomenuto, škola je, uz obitelj, primarna okolina u kojoj adolescenti provode najveći dio svoga dana. Zbog toga ne čudi činjenica da će mladi koji pozitivno percipiraju školsku klimu u školi koju pohađaju (što podrazumijeva, na primjer, da se osjećaju sigurno u školi te da su zadovoljni odnosom s profesorima i vršnjacima) također imati izraženije komponente pozitivnog razvoja mladih. U nastavku ovog rada će se reći nešto više o odnosu percepcije školske klime kod učenika i svake od pet komponenti pozitivnog razvoja mladih pojedinačno.

Kompetencija i percepcija školske klime. Prema 5C modelu pozitivnog razvoja mladih, pod kompetencijama mladih podrazumijevaju se njihove kognitivne, socijalne, akademske i karijerne kompetencije. Kako će adolescenti percipirati školsku klimu najviše ovisi o razvijenosti njihovih socijalnih kompetencija. Socijalnim kompetencijama smatraju se sve one socio-emocionalne vještine koje su adolescentima potrebne za ostvarivanje pozitivnih razvojnih ishoda (Bierman i Welsh, 2000). Adolescenti koji negativno percipiraju školsku klimu često pokazuju nerazvijenost socijalnih kompetencija. Razvijenost socijalnih kompetencija kod adolescenata pokazala se kao medijator između njihove percepcije školske klime i prilagodbe na prelazak u sljedeći razred (Wang, 2009). Adolescenti koji imaju bolje razvijene socijalne kompetencije lakše će regulirati neugodne emocije što im služi kao zaštitni faktor za razvoj depresivnih simptoma i upuštanje u rizična ponašanja (Wang, 2009).

Samosvijest i percepcija školske klime. Druga komponenta pozitivnog razvoja mladih, samosvijest, odnosi se na to kako adolescenti procjenjuju vlastitu vrijednost i efikasnost. Percepcija školske klime statistički je značajno pozitivno povezana s procjenama samosvijesti učenika. Tu povezanost moguće je objasniti tako što učenici koji pohađaju škole u kojima je razvijena pozitivna školska klima imaju veće šanse da će dobiti priliku sudjelovati u aktivnostima koje će povećati njihov osjećaj efikasnosti (npr. sudjelovanje u debatnim aktivnostima i suradničko učenje). Također, kako učenici doživljavaju školsku klimu utječe i na njihovu motivaciju i trud, a te varijable također utječu na osjećaj samoeфикаsnosti učenika

(McMahon i sur., 2009). Nadalje, osjećaj samoefikasnosti učenika medijatorska je varijabla između percepcije školske klime i školskog uspjeha učenika (Zysberg i Schwabsky, 2021).

Povezanost s drugima i percepcija školske klime. Kada se u okviru 5C modela pozitivnog razvoja mladih govori o povezanosti s drugima, misli se na pozitivne i međusobno podržavajuće odnose s drugim ljudima i institucijama. Za razdoblje adolescencije karakteristično je da se kod mladih javlja želja za formiranjem bliskih interpersonalnih odnosa, ponajviše s njihovim vršnjacima (Buhrmester, 1990). Zbog toga ne čudi da upravo zadovoljstvo kvalitetom odnosa s vršnjacima iz škole utječe na to kako adolescenti doživljavaju školsku klimu. Adolescenti su također često nesigurni u sebe te se uspoređuju sa svojim vršnjacima. Ako adolescenti smatraju da u njihovom razredu vlada natjecateljska klima, njihov doživljaj školske klime će biti negativniji (Loukas i sur., 2006). Osim odnosa s vršnjacima, na percepciju školske klime kod učenika utječu i njihovi odnosi s nastavnicima i zajednicom. Tako će učenici školsku klimu percipirati pozitivnije ako su njihovi nastavnici posvećeni svom poslu te ako roditelji i ostali članovi zajednice aktivno sudjeluju u životu škole i odgovaraju na njene potrebe (Tschannen-Moran i sur., 2006).

Brižnost i percepcija školske klime. Brižnost se definira kao mogućnost osjećanja simpatije i empatije prema drugima. Razvijena brižnost kod adolescenata pozitivno je povezana s percepcijom školske klime što je u skladu s rezultatima istraživanja koje su proveli Zorza i suradnici (2015). Moguće objašnjenje te povezanosti leži u činjenici da se empatični adolescenti rjeđe nasilno ponašaju te imaju pozitivnije stavove prema autoritetima (Ruiz i sur., 2009). Zbog svojih pozitivnijih stavova prema autoritetima učenici imaju pozitivan odnos s nastavnicima te im je lakše razumjeti gradivo koje im nastavnici predaju (Immordino-Yang i Damasio, 2007). Konačno, adolescenti koji pokazuju razvijenu empatiju lakše će se prilagoditi zahtjevima vršnjaka i biti voljni surađivati s njima (Wentzel i sur., 2007).

Karakter i percepcija školske klime. Posljednja komponenta pozitivnog razvoja mladih, karakter, obuhvaća moralni osjećaj za ispravno i pogrešno, standarde za adekvatno ponašanje, integritet i poštivanje socijalnih i kulturalnih normi. U istraživanju koje su proveli Wang i suradnici (2021) dobiveno je da adolescenti u čijim je školama prisutna pozitivna školska klima nisu skloni moralnom distanciranju te zahvaljujući tome rjeđe sudjeluju u vršenju nasilja preko interneta. Statistički značajna pozitivna povezanost karaktera i percepcije školske klime

dobivena u ovom istraživanju u skladu je s rezultatima istraživanja koje su proveli Aldridge i suradnici (2016a). Oni su potvrdili pozitivnu povezanost između percepcije školske klime kod učenika i njihove samoprocjene moralnog identiteta. Implikacija dobivenih rezultata je da školska klima može imati snažan utjecaj na stupanj razvijenosti moralnog identiteta kod učenika koji pohađaju tu školu (Aldridge i sur., 2016a).

Odnos otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres i komponenti pozitivnog razvoja mladih

Druga hipoteza u ovom istraživanju glasila je da će otpornost učenika na svakodnevni akademski stres biti značajno pozitivno povezana s pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter). Ta je hipoteza ovim istraživanjem djelomično potvrđena. Komponente kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima i karakter statistički su značajno pozitivno povezane s otpornošću učenika na svakodnevni akademski stres. Komponenta brižnosti u ovom istraživanju nije statistički značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres. Rezultati ovog istraživanja mogu se usporediti s rezultatima istraživanja koje su proveli Bakhshae i suradnici (2016) i Bakhshae i suradnici (2017). Oni su potvrdili pozitivnu povezanost svih pet komponenti pozitivnog razvoja mladih i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Na temelju tih rezultata može se zaključiti kako izraženost komponenti pozitivnog razvoja adolescentima olakšava nositi se sa zahtjevnim svakodnevnim okolnostima, ponajviše onim akademskim (Lerner, 2004). Nastavak ovog rada detaljnije opisuje odnos otpornosti na svakodnevni akademski stres sa svakom komponentom pozitivnog razvoja mladih.

Kompetencija i otpornost na svakodnevni akademski stres. Prva komponenta pozitivnog razvoja mladih, kompetencija, statistički je značajno pozitivno povezana s otpornošću učenika na svakodnevni akademski stres. Tu povezanost moguće je objasniti nalazom da su studenti koji imaju razvijene socio-emocionalne kompetencije više afektivno i kognitivno-bihevioralno uključeni u zadatke na studiju (Kirčenkov, 2022). Potencijalna veća uključenost srednjoškolaca u akademske zadatke podrazumijeva da aktivno sudjeluju u školskim aktivnostima te da su posvećeni svojim obrazovnim ciljevima što im pomaže da lakše savladaju akademske izazove s kojima se susreću u školi te tako postanu otporniji na svakodnevni akademski stres.

Samosvijest i otpornost na svakodnevni akademski stres. U ovom istraživanju dobivena je najviša povezanost između otpornosti na svakodnevni akademski stres i komponente samosvijesti. Taj rezultat nije iznenađujući s obzirom na činjenicu da su upravo i sami autori konstrukta otpornosti na svakodnevni akademski stres u svom istraživanju (Martin i Marsh, 2006) identificirali samopouzdanje (eng. *confidence*) kao prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Razina samopouzdanja mjerila se na temelju procjena koje su učenici davali o vlastitoj samoefikasnosti. Visoka razina samoefikasnosti povezana je sa samoregulirajućim učenjem (Pintrich, 2003). Učenici koji tako uče si prije učenja postavljaju ciljeve za učenje i planiraju strategije učenja, za vrijeme učenja si usmjeravaju pažnju i nadgledaju svoje učenje dok nakon završetka učenja samovrednuju naučeno (Nikčević-Milković i sur., 2014). Upravo ti procesi samoregulacije učenja utječu na veću otpornost učenika na svakodnevni akademski stres jer im olakšavaju nošenje s pritiskom vezanim uz školske obaveze.

Povezanost s drugima i otpornost na svakodnevni akademski stres. Povezanost s drugima također je statistički značajno pozitivno povezana s otpornošću učenika na svakodnevni akademski stres. Većina djece svoj prvi bliski odnos formira sa svojim roditeljima. Zbog toga ponašanje roditelja vrlo često utječe na to kako će se djeca odnositi prema izvršavanju svojih školskih obaveza (Deci i sur., 1989). Pod pojmom roditeljske podrške podrazumijeva se da roditelji potiču autonomiju svog djeteta (npr. dijete može samostalno odabrati izvannastavne aktivnosti u koje se želi uključiti), uključeni su u njegov život i dijete ih smatra pouzdanim osobama kojima se može obratiti kada treba pomoć (Rohinsa i sur., 2020). Adolescenti čiji roditelji iskazuju više razine roditeljske podrške otporniji su na svakodnevni akademski stres (Rohinsa i sur., 2020). Osim odnosa s roditeljima, na otpornost učenika na svakodnevni akademski stres utječe i njihov odnos s vršnjacima. Učenici koji se među svojim vršnjacima osjećaju prihvaćenim će se lakše nositi sa svakodnevnim stresorima u školi (Miller i sur., 2013).

Brižnost i otpornost na svakodnevni akademski stres. Brižnost je jedina komponenta pozitivnog razvoja mladih koja u ovom istraživanju nije statistički značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres. Moguće objašnjenje za tu dobivenu razliku u usporedbi s rezultatima ranijih istraživanja je to što se u istraživanjima koje su proveli Bakhshae i suradnici (2016, 2017) uzorak sastojao isključivo od sudionika ženskog spola. Naime, u prijašnjim istraživanjima pozitivnog razvoja mladih dobiveno je da je kod djevojaka

komponenta brižnosti izraženija nego kod mladića (npr. Ardal i sur., 2018; Conway i sur., 2015). Nadalje, adolescenti koji imaju visoku razinu empatije češće razvijaju anksiozne simptome jer im doživljavanje emocija drugih ljudi zna biti preplavljujuće i uzrokovati nelagodu i osjećaj krivnje (Gambin i Sharp, 2018), a visoka razina anksioznosti se pokazala negativnim prediktorom otpornosti na svakodnevni akademski stres (Martin i sur., 2010).

Karakter i otpornost na svakodnevni akademski stres. Peta komponenta pozitivnog razvoja mladih, karakter, pokazala se statistički značajno pozitivno povezanom s otpornošću na svakodnevni akademski stres. To je najvjerojatnije zato što adolescenti koji smatraju da imaju adekvatne resurse za nošenje s akademskim stresorima također imaju i razvijeniji moralni identitet (Riekie, 2016). Nadalje, adolescenti koji su otporniji na svakodnevni akademski stres imaju i više razine akademske čestitosti, odnosno rjeđe će se upustiti u akademski nepoštenu ponašanja (Langari i Soleimanpouromran, 2021).

Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Treća hipoteza koja je postavljena u ovom istraživanju bila je da će percepcija školske klime biti značajno pozitivno povezana s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika te je ta hipoteza potvrđena. Taj rezultat u skladu je s rezultatima prijašnjih istraživanja koje su proveli Aldridge i suradnici (2016b), Bakhshae i suradnici (2016) i Cocorada i Orzea (2017). Okolina može adolescentima pomoći da razviju otpornost tako da im pruži emocionalnu i motivacijsku podršku (Morrison i Redding Allen, 2007). Upravo je škola, uz obitelj, najvažnija okolina adolescenata. Zbog toga učenici u školi trebaju naučiti samoreflektirati i samoprocijeniti kako reagiraju na izazove s kojima se susreću tijekom boravka u školi (Anderson i sur., 2020). Također je preporuka da nastavnici barem na tjednoj bazi pitaju učenike kako se uspijevaju nositi s akademskim stresom (Anderson i sur., 2020).

Ovaj nalaz o postojanju pozitivne povezanosti između percepcije školske klime i otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres koristan je zato što dodatno naglašava važnost kreiranja pozitivne školske klime u odgojno-obrazovnim ustanovama. Karakteristike školskog okruženja koje kod učenika povećavaju otpornost na svakodnevni akademski stres su: pozitivni odnosi s nastavnicima i vršnjacima, visoka akademska očekivanja i postojanje prilika za aktivno sudjelovanje na nastavi (Aldridge i sur., 2016b). Nadalje, škole u kojima se njeguje autonomija učenika također promoviraju njihovu otpornost na svakodnevni akademski stres (Bakhshae i sur., 2016). Osim poticanja autonomije učenika, kroz obrazovni sustav kod

učenika treba razvijati i osjećaj svrhe, socijalne kompetencije i motivaciju za postignućem kako bi se bolje suočili s akademskim izazovima (Morrison i Redding Allen, 2007). Nastavnici mogu poticati autonomiju učenika tako da im dopuste da sudjeluju u kreiranju pravila ponašanja u razredu. Učenici će u svojoj školi lakše razviti osjećaj svrhe ako budu imali priliku okušati se u različitim izvannastavnim aktivnostima i istražiti opcije daljnjeg razvoja karijere. Socijalne kompetencije učenika razvijaju se kroz sudjelovanje učenika u kooperativnom učenju gdje učenici imaju priliku pomagati jedni drugima. Konačno, nastavnici mogu raditi na motivaciji za postignućem kod učenika tako da im zadaju zadatke optimalne težine i jasno im komuniciraju svoja očekivanja koja imaju od njih. Zauzvrat će učenici ulagati trud u izvršavanje akademskih zadataka i teže odustajati (Morrison i Redding Allen, 2007). Kao što je ranije navedeno, i obitelj može utjecati na razvoj otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Zbog toga bi škole trebale poticati roditelje na suradnju i uključivanje u aktivnosti škole kako bi zajedničkim snagama učenicima učinili boravak u školi ugodnijim i olakšali im savladavanje akademskih izazova (Fallon, 2010).

Kako učenici percipiraju školsku klimu ovisi o njihovim osobnim iskustvima. Zbog toga percepcija školske klime kod učenika utječe na njihov stav o školi te kako će se ponašati u istoj (Bakhshae i sur., 2016). Kada učenici školsku klimu smatraju poticajnom i procjenjuju da imaju razvijene sposobnosti za savladavanje akademskih prepreka, to utječe na njihovu akademsku dobrobit (Hoferichter i sur., 2021). Akademska dobrobit odnosi se na subjektivna iskustva učenika tijekom školovanja, odnosno njihov kognitivni i emocionalni doživljaj (Hascher, 2007). Akademska dobrobit kod učenika je važna zato što je povezana s brojnim pozitivnim akademskim ishodima, poput niske ispitne anksioznosti (Steinmayr i sur., 2016) i boljeg školskog postignuća učenika (Putwain i sur., 2020a). Osim na akademsku dobrobit učenika, percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres također utječu na vjerojatnost doživljavanja sindroma sagorijevanja kod učenika. Adolescenti koji su zadovoljni kvalitetom odnosa u školi i koji smatraju da se uspješno suočavaju sa školskim zahtjevima rjeđe će doživjeti sagorijevanje čija su obilježja emocionalna iscrpljenost, ciničan stav prema školi i osjećaj neadekvatnosti (Romano i sur., 2021).

Mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju percepcije školske klime i komponenti pozitivnog razvoja mladih

Četvrta hipoteza u ovom istraživanju glasila je da će percepcija školske klime i pet komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima,

brižnost, karakter) biti značajni pozitivni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres. Ta je hipoteza djelomično potvrđena. Značajnim pozitivnim prediktorima otpornosti na svakodnevni akademski stres pokazali su se percepcija školske klime, kompetencija i samosvijest. Rezultati ovog istraživanja mogu se usporediti s rezultatima prijašnjih istraživanja. U istraživanju koje su proveli Bakhshae i suradnici (2016) dobiveno je kako percepcija školske klime i komponente pozitivnog razvoja mladih objašnjavaju 64% varijance u kriteriju otpornost na svakodnevni akademski stres dok su u ovom istraživanju te varijable objasnile 26.90% varijance. Nadalje, percepcija školske klime i komponente pozitivnog razvoja mladih su bili statistički značajni pozitivni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres (Bakhshae i sur., 2016) što je također potvrđeno ovim istraživanjem. Konačno, u istraživanju koje su proveli Rahmani i suradnici (2020) dobiveno je kako percepcija školske klime objašnjava 9% varijance u kriteriju otpornost na svakodnevni akademski stres što je u skladu s rezultatima dobivenim u ovom istraživanju.

Pri provođenju hijerarhijske regresijske analize, u prvi blok prediktora uvrštena je kontrolna varijabla spol. Spol se pokazao statistički značajnim prediktorom otpornosti na svakodnevni akademski stres. Mladići su otporniji na svakodnevni akademski stres od djevojaka. Taj rezultat u skladu je s rezultatima prijašnjih istraživanja (npr. Colmar i sur., 2019; Datu i Yang, 2018; Mihić i sur., 2022; Puolakanaho i sur., 2019). Moguće objašnjenje za dobivene spolne razlike u otpornosti na svakodnevni akademski stres je činjenica da djevojke postižu statistički značajno više rezultate na skali percipiranog stresa od mladića (Wiklund i sur., 2012). Jedna od čestica koja služi za procjenu percipiranog stresa glasi: „*Osjećam pritisak zbog školskih zahtjeva.*”. Analizom odgovora na toj čestici dobiveno je kako 63.6% djevojaka osjeća visoki pritisak zbog školskih zahtjeva u usporedbi s 38.5% mladića. U tom istraživanju također je dobiveno kako je percipirani stres uzrokovan školskim obavezama statistički značajno pozitivno povezan s anksioznošću. Nadalje, rezultati prijašnjih istraživanja pokazuju kako djevojke češće pokazuju simptome anksioznosti od mladića (npr. Bender i sur., 2012; Lewinsohn i sur., 1998), a anksioznost je statistički značajni negativni prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres (Martin i sur., 2010). Spolne razlike u otpornosti na svakodnevni akademski stres dobivene u ovom istraživanju možda se mogu objasniti razlikama u načinu na koji se mladići i djevojke suočavaju sa stresnim događajima. Naime, mladići će se pokušati nositi s nekim stresnim događajem tako što će si pronaći distrakciju dok će djevojke ruminirati o tom događaju (Lewinsohn i sur., 1998). Konačno, moguće je kako su djevojke manje otporne na svakodnevni akademski stres zato što one teže prihvaćaju neugodne emocije i imaju slabije razvijene strategije za učinkovito upravljanje emocijama (Neumann i sur., 2010).

U drugom koraku hijerarhijske regresijske analize kao prediktor je uvrštena percepcija školske klime te je ta varijabla statistički značajan pozitivni prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Učenici koji školsku klimu doživljavaju pozitivnije su otporniji na svakodnevni akademski stres. Taj je rezultat dobiven i u ranijim istraživanjima čiji je cilj bio identificirati prediktore otpornosti na svakodnevni akademski stres (npr. Bakhshaei i sur., 2016; Bostwick i sur., 2022). U istraživanju koje su proveli Bostwick i suradnici (2022) dobiveno je da su učenici otporniji na svakodnevni akademski stres kada imaju razvijen osjećaj pripadanja školi te su im jasna očekivanja koja nastavnici imaju od njih. Također, otpornost učenika na svakodnevni akademski stres će biti veća ako učenici percipiraju da u školi s nastavnicima i vršnjacima ostvaruju podržavajuće interakcije te da je nastavno okruženje dobro strukturirano (Pitzer i Skinner, 2017). Dobro strukturirano nastavno okruženje podrazumijeva da nastavnici učenicima komuniciraju svoja očekivanja, pružaju im pomoć i podršku te koriste primjerene nastavne strategije. Moguće je da pozitivnija percepcija školske klime utječe na veću otpornost učenika na svakodnevni akademski stres zato što je manja vjerojatnost da će se učenici škola čiju klimu percipiraju pozitivnom upustiti u maladaptivna ponašanja u školi (Bostwick i sur., 2022). Maladaptivna ponašanja koja se najčešće javljaju kod učenika kao odgovor na pojavu akademskih teškoća su: nemarnost prema obvezama, neangažiranost i neopravdano izostajanje s nastave. Neangažiranost (Martin, 2007) i apsentizam (Martin i Marsh, 2008) učenika su statistički značajno negativno povezani s njihovom otpornošću na svakodnevni akademski stres. Konačno, učenici će biti otporniji na svakodnevni akademski stres i lakše prebroditi ozbiljne akademske prepreke poput negativne zaključne ocjene i ponavljanja razreda ako u školama imaju na raspolaganju podršku u vidu osigurane mogućnosti za razgovor sa stručnom službom škole (Collie i sur., 2017).

Treći blok prediktora činile su komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, karakter). Od komponenti pozitivnog razvoja mladih, samo su se komponente kompetencija i samosvijest pokazale statistički značajnim pozitivnim prediktorima otpornosti na svakodnevni akademski stres. Dobiveni rezultat da je kompetencija pozitivni prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres u skladu je s rezultatima istraživanja koje su proveli Bostwick i suradnici (2022). No, otpornost učenika na svakodnevni akademski stres također je pozitivni prediktor kompetencije učenika (Bostwick i sur., 2022). Moguće objašnjenje za taj nalaz je činjenica da se učenici koji su otporniji na svakodnevni akademski stres bolje nose s povremenim problemima vezanim uz školu poput negativne povratne informacije o radu (Putwain i sur., 2020b). Bolje nošenje s akademskim problemima učenicima služi kao zaštitni mehanizam kada procjenjuju svoje kompetencije. Nadalje,

komponenta samosvijesti je u prijašnjim istraživanjima također identificirana kao pozitivan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres (npr. Martin i Marsh, 2006; Martin i Marsh, 2008). Ovaj nalaz potvrđuje ciklus otpornosti koji je predložila Morales (2000), a koji govori o tome da učenici i studenti kada naiđu na akademske prepreke traže zaštitne faktore koji mogu ublažiti moguće negativne učinke tih prepreka. Kada uoče vrijednost zaštitnih faktora, nastavljaju ih razvijati i primjenjivati. Tako je moguće da visoka razina samosvijesti učenicima služi kao zaštitni faktor kada ocjenjuju koliko se dobro suočavaju sa svakodnevnim akademskim stresorima (Martin i Marsh, 2008).

Povezanost s drugima nije statistički značajni pozitivan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Taj nalaz nije u skladu s očekivanjima zato što su Sabzi i Fooladchang (2015) u svom istraživanju dobili rezultat da socijalna podrška ima direktan efekt na otpornost učenika na svakodnevni akademski stres. Nadalje, u istraživanju koje su proveli Martin i Marsh (2008) dobiveno je kako je odnos između učenika i nastavnika statistički značajan pozitivan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Nadalje, Granziera i suradnici (2022) su u svom istraživanju dobili rezultat kako je instrumentalna podrška koju učenici dobivaju od nastavnika statistički značajni pozitivan prediktor njihove otpornosti na svakodnevni akademski stres. Moguće objašnjenje za dobivene razlike je činjenica da je u ranije spomenutim istraživanjima koje su proveli Martin i Marsh (2008) i Granziera i suradnici (2022) procjenjivana samo kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika, dok se u ovom istraživanju povezanost s drugima odnosila na procjene učenika o kvaliteti odnosa s članovima obitelji, nastavnicima, vršnjacima i lokalnom zajednicom. Konačno, komponenta karaktera također nije statistički značajan pozitivan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres. Mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju komponente karaktera nije ispitivana u dosadašnjim istraživanjima. Moguće objašnjenje za nalaz da komponenta karaktera nije statistički značajan pozitivan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres je to što izraženost komponente karaktera kod učenika najviše ovisi o internalnim faktorima, dok procjena otpornosti na svakodnevni akademski stres ovisi i o eksternalnim faktorima poput karakteristika školskog okruženja (Zhang, 2021).

Doprinosi i implikacije rada

Adolescencija je razdoblje u kojem mladi doživljavaju brojne promjene na tjelesnom, psihičkom i socijalnom planu (Steinberg i Morris, 2001). Osim tih karakterističnih razvojnih promjena, adolescenti su u prethodne tri godine doživjeli i promjene u načinu života zbog epidemije koronavirusa. Epidemija koronavirusa negativno je utjecala na mentalno zdravlje

adolescenata (Filipović i Rihtar, 2022). Budući da je u Republici Hrvatskoj u svibnju 2023. godine službeno proglašen kraj epidemije koronavirusa, sada je potrebno još više raditi na suzbijanju njenih negativnih posljedica. Prema 5C modelu pozitivnog razvoja mladih, komponente kompetencije, samosvijesti, povezanosti s drugima, brižnosti i karaktera kod adolescenata povezane su s njihovim pozitivnim mentalnim zdravljem (Novak i sur., 2023). Još jedna velika promjena koju adolescenti doživljavaju je tranzicija u srednju školu. Svaka je srednja škola specifična po školskoj klimi koja je u njoj prisutna. Nalaz ovog istraživanja o statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti percepcije školske klime i pet komponenti pozitivnog razvoja mladih potvrđuje da je podržavajuća okolina potrebna za zdrav razvoj adolescenata. Ta pronađena povezanost dodatno potvrđuje opravdanost implementacije programa za poboljšanje školske klime u srednje škole u Republici Hrvatskoj s ciljem poboljšanja mentalnog zdravlja učenika. Kako bi se poboljšala školska klima u školama, potrebno je utjecati na osjećaj sigurnosti učenika u školi, razvijati pozitivne odnose učenika s nastavnicima i vršnjacima te učenicima i nastavnicima osigurati adekvatne resurse za rad (Puzić i sur., 2011). Nadalje, ovim istraživanjem također je dobivena pozitivna povezanost između četiri komponente pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, karakter) i otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres te percepcije školske klime i otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da samo komponenta brižnosti nije statistički značajno pozitivno povezana s otpornošću učenika na svakodnevni akademski stres. Stoga je bitno učenike podučiti strategijama emocionalne regulacije kako visoke razine empatije ne bi negativno utjecale na njihovu sposobnost savladavanja školskih izazova jer je razina empatije pozitivno povezana sa sindromom sagorijevanja kod učenika (Farina i sur., 2020). Konstrukt otpornosti na svakodnevni akademski stres odnosi se na procjenu učenika o tome koliko se uspješno nose sa svakodnevnim akademskim izazovima te je relativno nov konstrukt u psihološkoj literaturi koji je do sada rijetko bio uvršten u istraživanja u Republici Hrvatskoj. Adolescenti se prelaskom u srednju školu susreću s novim akademskim izazovima poput složenijeg školskog programa, težeg gradiva i strožih kriterija ocjenjivanja (Rukavina, 2017). Zbog toga je korisno što su ovim istraživanjem identificirani prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres. Budući da se ženski spol pokazao statistički značajnim negativnim prediktorom otpornosti na svakodnevni akademski stres, potrebno je pratiti kako se djevojke prilagođavaju na srednju školu kako bi pravovremeno dobile adekvatnu podršku ako se za tim ukaže potreba. Nadalje, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da će se učenici lakše suočiti s akademskim stresorima

ako u njihovim školama vlada pozitivno školsko ozračje te ako odrastaju u okolini koja podržava razvoj njihovih kompetencija i samosvijesti.

Zaključno, rezultati ovog istraživanja mogu se koristiti kao polazište za kreiranje programa za očuvanje mentalnog zdravlja kod srednjoškolaca, poboljšanje dimenzija školske klime i jačanje otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres.

Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Provedba ovog istraživanja imala je određene nedostatke i ograničenja. Naime, prvi nedostatak ovog istraživanja je činjenica da je raspodjela sudionika bila neravnomjerna po spolu, odnosno uzorak sudionika je obuhvaćao više sudionika ženskog spola nego sudionika muškog spola. Još jedan nedostatak ovog istraživanja je taj što su korištene mjere samoprocjene zbog čega postoji mogućnost da su sudionici odgovarali na socijalno poželjan način, pogotovo s obzirom na to da su instrumente ispunjavali za vrijeme nastave. Što se tiče mjerenja izraženosti pojedinih komponenti pozitivnog razvoja mladih, bilo bi poželjno za komponentu povezanosti odvojeno procjenjivati povezanost adolescenata s članovima obitelji, povezanost adolescenata s nastavnicima, povezanost adolescenata s vršnjacima i povezanost adolescenata s lokalnom zajednicom. Nakon toga je preporuka ispitati mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju kvalitete tih različitih odnosa. Nadalje, prijedlog za buduća istraživanja je u socio-demografski upitnik uvrstiti i pitanje o veličini škole i ispitati odnos između veličine škole i percepcije školske klime kod učenika. Bilo bi dobro ispitati taj odnos zato što je u prijašnjim istraživanjima dobiveno kako učenici koji pohađaju škole s većim brojem učenika školsku klimu doživljavaju negativnije (npr. Fowler Jr i Walberg, 1991; Pittman i Haughwout, 1987). Konačno, preporuka za buduća istraživanja je ispitati otpornost učenika na svakodnevni akademski stres za nastavne predmete pojedinačno da bi se provjerilo postoje li razlike u načinu na koji učenici pristupaju i nose se s akademskim izazovima ovisno o nastavnom predmetu.

Zaključak

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati odnos između komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost, karakter), školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to kako je svih pet komponenti pozitivnog razvoja mladih statistički značajno pozitivno povezano s percepcijom školske klime kod učenika. Nadalje, komponente kompetencija, samosvijest,

povezanost s drugima i karakter također su statistički značajno pozitivno povezane s otpornošću učenika na svakodnevni akademski stres. Konačno, ovim istraživanjem dobivena je statistički značajna pozitivna povezanost percepcije školske klime i otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. Pronađene povezanosti upućuju na važnost razvijanja potencijala i jakih strana adolescenata u podržavajućem školskom okruženju te promicanje strategija za suočavanje učenika sa svakodnevnim akademskim stresorima s ciljem očuvanja njihovog mentalnog zdravlja. Ovim istraživanjem također je ispitana mogućnost predviđanja otpornosti na svakodnevni akademski stres na temelju komponenti pozitivnog razvoja mladih (kompetencija, samosvijest, povezanost s drugima, brižnost i karakter) i percepcije školske klime. Dobiven je rezultat da su komponente pozitivnog razvoja mladih kompetencija i samosvijest te percepcija školske klime statistički značajni pozitivni prediktori otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. Rezultati ovog istraživanja mogu se koristiti kao teorijsko polazište za izradu programa čija je svrha prevencija problema mentalnog zdravlja kod hrvatskih srednjoškolaca.

Literatura

- Aldridge, J. M., Ala'i, K. G. i Fraser, B. J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research, 19*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9199-9>
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. i Afari, E. (2016b). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Allemand, M., Steiger, A. E. i Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality, 83*(2), 229-241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Anderson, R. C., Beach, P. T., Jacovidis, M. J. N. i Chadwick, K. L. (2020). Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world. *Inflexion, 1*-52.
- Ardal, E., Holsen, I., Diseth, A. i Larsen, T. (2018). The Five Cs of Positive Youth Development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International, 39*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0143034317734416>
- Astor, R. A., Guerra, N. i Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research?. *Educational Researcher, 39*(1), 69-78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F. i Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of Current Research in Science, 1*, 94-100.
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F. i Farzad, V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: A causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction, 15*(2), 339-349. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9707-x>
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela, 44*, 485-504.
- Batson, D. C., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T. i Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation?. *Journal of Personality & Social Psychology, 40*(2), 290-302. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.2.290>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H. i Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences.

Personality and Individual Differences, 53(3), 284-288.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>

Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.

Bierman, K. L. i Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 526–539. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_6

Bohning, G., Hodgson, A., Foote, T., Mcgee, C. i Young, B. (1998). Identifying and examining adolescents' moral values. *Urban Education*, 33(2), 264-280. <https://doi.org/10.1177/0042085998033002006>

Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A. i McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931–1949. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101–1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. i Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Cocorada, E. i Orzea, I. E. (2017). Relationships between wellbeing, resilience and school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 10(2), 191-200.

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. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. i Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1127330>

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J. i Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a

- study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>
- 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, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01941>
- 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>
- Datu, J. A. D. i Yang, W. (2018). Psychometric Validity and Gender Invariance of the Academic Buoyancy Scale in the Philippines: A Construct Validation Approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 278–283. <https://doi.org/10.1177/0734282916674423>
- Deci, E. L., Connell, J. P. i Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Denner, J., Kirby, D., Coyle, K. i Brindis, C. (2001). The Protective Role of Social Capital and Cultural Norms in Latino Communities: A Study of Adolescent Births. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 23(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0739986301231001>
- Fallon, C. M. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students*. Doktorska disertacija. Loyola University Chicago.
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C. i Grazzani, I. (2020). High school student burnout: is empathy a protective or risk factor?. *Frontiers in Psychology*, 11, 897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K. i Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on high-performance learning communities. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177–202. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00057-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00057-7)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.
- Filipović, A. T. i Rihtar, S. (2022). Utjecaj krize uzrokovane pandemijom koronavirusa na neke aspekte života, mentalnog zdravlja i vjere adolescenata. U J. Garmaz i A. Šegula (Ur.), *Probuditi kreativnost : izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija: zbornik radova* (str. 253-269). Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu.

- Fowler Jr, W. J. i Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), 189-202.
<https://doi.org/10.3102/01623737013002189>
- Gambin, M. i Sharp, C. (2018). Relations between empathy and anxiety dimensions in inpatient adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(4), 447-458.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1475868>
- Gasser, L. i Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>
- 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>
- 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, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689354>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M. i Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H. i Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496.
<https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331-349.
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T. i Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Hoferichter, F., Hirvonen, R. i Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate

- as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Holtappels, H. G. i Meier, U. (2000). Violence in schools. *European Education*, 32(1), 66-79.
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934320166>
- Hoy, W. K. i Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and*
- Immordino-Yang, M. H. i Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Irwin, J. T. (2022). *College Students' Perceptions regarding High School Influences on Academic Buoyancy*. Doktorska disertacija. Walden University's College of Education.
- Jančevac, E. (2022). *Razvoj empatije u djetinjstvu*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jandrić Nišević, A. (2005). Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: koncept pozitivnog razvoja mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(2), 3-18.
- Juranko, G. (2016). *Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja*. Diplomski rad. Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.
- Juul, J. (2006). *Vaše kompetentno dijete*. Naklada Pelago.
- Kirčenkov, K. (2022). *Povezanost emocionalne kompetencije i nekih aspekata akademskog postignuća*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Naklada Slap.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (5th ed.)*. The Guilford Press.
- Ključević, A. (2008). *Unaprjeđivanje učeničkih socijalnih kompetencija*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Knoester, C., Haynie D. L. i Stephens, C. M. (2006). Parenting Practices and Adolescents' Friendship Networks. *Journal of Marriage and Family*, 68(5), 1247-1260.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00326.x>

- Kozjak Mikić, Z., Jokić Begić, N. i Bunjevac, T. (2012). Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti adolescenata tijekom prilagodbe na srednju školu. *Psihologijske teme*, 21(2), 317-336. <https://hrcak.srce.hr/89532>
- 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)
- Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2), 155-172. <https://hrcak.srce.hr/57135>
- Langari, R. i Soleimanpouromran, M. (2021). The Relationship between School Culture and Social Climate Governing School with Academic Ethics and the Mediating role of learners' Academic. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(1), 206-215. <http://iase-idje.ir/article-1-497-en.html>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M. i Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjačkom pritisku kod adolescenata – izazovi definiranja i mjerenja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 401-419. <https://hrcak.srce.hr/31379>
- Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39-50.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: thriving and civic engagement among America's youth*. Sage.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, 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>
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R. i Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.1.109>
- Liem, G. A. D. i Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>

- Lleras, C. (2008). Hostile school climates: Explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence*, 7(3), 105–135. <https://doi.org/10.1080/15388220801955604>
- 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>
- Marion, D., Laursen, B., Zettergren, P. i Bergman, L. R. (2013). Predicting Life Satisfaction During Middle Adulthood from Peer Relationships During Mid-Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1299–1307. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9969-6>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A. i Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86–107. <https://doi.org/10.1111/bjep.12007>.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. i Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.10.008>
- 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>

- Medved, A. i Keresteš, G. (2011). Usamljenost u ranoj adolescenciji: spolne i dobne razlike te povezanost sa socijalnim odnosima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20(2), 457-478. <https://doi.org/10.5559/di.20.2.09>
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Sage.
- Menesini, E., Nocentini, A. i Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>
- Mihić, J., Gačal, H. i Roviš, D. (2022). Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. U A. Zovko, N. Vukelić i I. Miočić (Ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?* (str. 30-61). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Miller, S., Connolly, P. i Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Miller, W. P. (1988). *Nonverbal communication: What Research Says to the Teacher*. National Education Association.
- Mišlov, L. (2022). *Uloga roditelja u povezanosti socijalnih kompetencija i kvalitete prijateljskih odnosa mlađih adolescenata*. Diplomski rad. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu.
- Morales, E. E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: High achieving Dominican American students and the “resilience cycle”. *Innovative Higher Education*, 25(1), 7-22. <https://doi.org/10.1023/A:1007580217973>
- Morrison, G. M. i Redding Allen, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371. <https://hrcak.srce.hr/clanak/123471>
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications (2nd ed.)*. Duxbury Press.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L. i Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), 138–149. <https://doi.org/10.1177/1073191109349579>

- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 375-398. <https://hrcak.srce.hr/138857>
- Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26(2), 155-184. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.294>
- Novak, M., Šutić, L., Gačal, H., Roviš, D., Mihić, J. i Maglica, T. (2023). Structural model of 5Cs of positive youth development in Croatia: relations with mental distress and mental well-being. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2227253. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2227253>
- Opić, S. (2000). Učestalost manifestiranja oblika rizičnog socijalnog ponašanja učenika osnovne škole. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, 35-43.
- Peranić, S. (2019). *Uloga snaga i otpornosti u objašnjenju anksioznih smetnji srednjoškolaca*. Diplomski rad. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Perkins, B. K. (2006). *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. National School Boards Association.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. U W. M. Reynolds i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (str. 103–122). Wiley.
- Pittman, R. B. i Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343. <https://doi.org/10.3102/01623737009004337>
- Pitzer, J. i Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15-29. <https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Polak, P. (2018). Jesper Juul: Vaše kompetentno dijete – Osvrt. *Psychē*, 1(1), 103-104.
- Potočnik, D. (2008). Izbor studija: motivacijska struktura upisa i očekivani uspjeh u pronalasku željenoga posla. *Sociologija i prostor*, 46(3-4), 265-284. <https://hrcak.srce.hr/31808>
- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S. i Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance

- and commitment therapy: a randomized controlled trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 287-305. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0973-8>
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W. i Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Putwain, D. W., Gallard, D. i Beaumont, J. (2020b). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101936. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936>
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D. i Beaumont, J. (2020a). School-related wellbeing promotes adaptability, achievement and behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- 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. <https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4>
- Rahmani, A., Askaripoor, T., Aghaei, H., Abolhasannejad, V., Mohammad, A., Abbasi, Motlagh, M.S., Ghaffari, M.E., Mohammadian, M., Mastanabad, Jalilvand, M.A. i Kazemi, E. (2020). Students ' Perception of the Educational Environment and its Role in Predicting Academic Buoyancy. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(4), 360-370.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111-126. <https://hrcak.srce.hr/118378>
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W. i Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4), 275-289. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:4<275::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:4<275::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-4)
- Riekie, H. M. (2016). *Student wellbeing, resilience and moral identity: Does the school climate have an impact?*. Doktorska disertacija. Curtin University School of Education.
- Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A. i Iskandar, T. Z. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 144-153.
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G. i Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European*

- Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 770-780.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- 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. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.5>
- Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 10(52), 36-39. <https://hrcak.srce.hr/file/31728>
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M. i Ochoa, G. M. (2009). Relationship between family and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9(1), 123–136.
- Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školu i studij. *Školski Vjesnik*, 66(1), 107-122.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57(2), 101-121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. i Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919–936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Sabzi, N. i Fooladchang, M. (2015). The Mediating Role of Motivational Beliefs in the Relationship between Perceived Social Support and Academic Buoyancy. *Quarterly Journal of Education Studies*, 1(2), 26-51.
- Schunk, D. H. i Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. U F. Pajares i T. Urdan (Ur.), *Academic motivation of adolescents* (str. 29–52). Information Age Publishing.
- Shek, D. T. L., 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>
- Skinner, E. i Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.85.4.571>
- Steinberg, L. i Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. i Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- 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>
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. i Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415. <https://doi.org/10.1177/105268460601600402>
- Uline, C. i Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55–73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika - višestruke perspektive. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(1), 33-57. <https://hrcak.srce.hr/177319>
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165. <https://hrcak.srce.hr/145609>
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240–251. <https://doi.org/10.1037/a0017999>
- Wang, X., Zhao, F., Yang, J. i Lei, L. (2021). School climate and adolescents' cyberbullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and friends' moral identity. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0886260519860089>
- Wentzel, K., Filisetti, L. i Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: the role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895–910. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01039.x>
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Öhman, A., Bergström, E. i Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived

- stress, anxiety and gender—a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-993>
- Zhang, M. (2021). EFL/ESL teacher's resilience, academic buoyancy, care, and their impact on students' engagement: a theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, 731859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731859>
- Zorza, J. P., Marino, J. i Mesas, A. A. (2015). The influence of effortful control and empathy on perception of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 457-472. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0261-x>
- 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>