

Dobrobit u školskom kontekstu: povezanost dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha mladih adolescenata

Benčić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:927730>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci

Ana Benčić

**Dobrobit u školskom kontekstu: povezanost dobrobiti, zadovoljstva životom,
kvalitete školskog života i školskog uspjeha mladih adolescenata**

Diplomski rad

Rijeka, 2024.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za psihologiju

Ana Benčić

0009076981

**Dobrobit u školskom kontekstu: povezanost dobrobiti, zadovoljstva životom,
kvalitete školskog života i školskog uspjeha mladih adolescenata**

Diplomski rad

Diplomski sveučilišni studij Psihologija

Mentorica: doc. dr. sc. Tamara Mohorić

Rijeka, 2024.

Izjava

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentorice doc. dr. sc. Tamare Mohorić.

Rijeka, ožujak, 2024.

Sažetak

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati povezanost između dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha kod mladih adolescenata. U istraživanju je sudjelovalo 432 učenika osnovnih i srednjih škola u rasponu dobi od 13 do 17 godina ($M = 14.66$, $SD = 1.16$). Dobivena je značajna povezanost dimenzija dobrobiti, zadovoljstva životom i dimenzija kvalitete školskog života, kao i značajna povezanost između *ustrajnosti*, *općeg zadovoljstva školom* i zadovoljstva životom sa školskim uspjehom. Spolne razlike su pronađene u dimenzijama kvalitete školskog života *povezanost*, *negativni osjećaji prema školi*, *školsko postignuće* i školskom uspjehu, a dobne razlike u *ustrajnosti*, *optimizmu*, *općem zadovoljstvu školom* i *socijalnoj integriranosti* te školskom uspjehu. Hijerarhijskim regresijskim analizama ispitan je doprinos kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom te doprinos dobrobiti i kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha. Učenici koji su bili općenito zadovoljniji školom, socijalnom integriranošću i školskim postignućem te oni koji su imali manje negativnih osjećaja prema školi izvještavali su o višem zadovoljstvu životom, a učenici koji su bili ustrajnije i imali viši subjektivan doživljaj školskog postignuća izvještavali su o boljem školskom uspjehu. Dobiveni rezultati potvrđuju važnost zadovoljstva kvalitetom školskog života te školskog uspjeha u objašnjenju dobrobiti i zadovoljstva životom mladih adolescenata.

Ključne riječi: dobrobit, zadovoljstvo životom, kvaliteta školskog života, školski uspjeh, adolescenti

Well-being in the school context: correlation between well-being, life satisfaction, quality of school life and school grades among young adolescents

Abstract

The aim of this research was to examine the correlation between well-being, life satisfaction, quality of school life and school grades among young adolescents. The study included a total of 432 middle and high school students between the ages of 13 and 17 ($M = 14.66$, $SD = 1.16$). The results showed a significant correlation between dimensions of well-being, satisfaction with life and dimensions of quality of school life, and a significant correlation was also obtained between *persistence*, *general satisfaction with school*, *life satisfaction* and school grades. Gender differences were found in *connectedness*, *negative feelings towards school*, *school achievement* and school grades, while age differences were found in *persistence*, *optimism*, *general satisfaction with school and social integration*, as well as school grades. Hierarchical regression analysis was used to examine the contribution of the quality of school life in explaining life satisfaction as well as the contribution of well-being and quality of school life in explaining school grades. Students who were generally more satisfied with their school, social integration and school achievement and had fewer negative feelings towards school reported higher life satisfaction, while students who were more persistent and had a higher subjective experience of school achievement reported better school grades. The obtained results confirm the importance of student satisfaction with the quality of school life and school grades in explaining the well-being and life satisfaction of young adolescents.

Key words: well-being, life satisfaction, quality of school life, school grades, adolescents

Sadržaj

1. Uvod.....	1
1.1 Subjektivna dobrobit	2
1.2 Zadovoljstvo životom.....	3
1.3 Kvaliteta školskog života	4
1.3.1 Dobne i spolne razlike u subjektivnoj dobrobiti, zadovoljstvu životom i procjeni kvalitete školskog života.....	5
1.3.2 Povezanost dobrobit, zadovoljstva životom i kvalitete školskog života	6
1.4 Školski uspjeh	7
1.4.1 Povezanost dobrobiti, zadovoljstva životom i školskog uspjeha	8
1.5 Cilj istraživanja	9
2. Problemi i hipoteze	10
2.1 Problemi rada	10
2.2 Hipoteze	10
3. Metoda	11
3.1 Sudionici	11
3.2 Mjerni instrumenti	12
3.3 Postupak istraživanja	14
4. Rezultati	14
1.1 Deskriptivni podaci	14
1.2 Povezanost dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha	16
1.3 Efekt razine obrazovanja i spola na dimenzije dobrobiti, dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom i školski uspjeh.....	17
1.4 Doprinos razine obrazovanja, spola i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom	21
1.5 Doprinos razine obrazovanja, spola, dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha.....	22
5. Rasprava	24
5.1 Povezanost dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha	24
5.2 Efekt razine obrazovanja i spola na dimenzija dobrobiti, dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom te na školski uspjeh	26
5.3 Doprinos kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom	29

5.4	Doprinos dobrobiti i kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha	30
5.5	Prednosti i ograničenja uz prijedloge za buduća istraživanja.....	31
5.6	Doprinos istraživanja.....	33
6.	Zaključak.....	34
7.	Literatura.....	35

1. Uvod

Uloga škole je dovesti svakog učenika do njegovog maksimalnog akademskog i osobnog potencijala (Sylva, 1994). Škole nisu samo mjesta gdje mladi stječu akademske vještine, one su i mjesta gdje se djeca povezuju s drugima, razvijaju svoju osobnost i doživljavaju sve aspekte društva, što sve može imati utjecaja na njihovu subjektivnu dobrobit. Uz obitelj, škola je jedan od najutjecajnijih faktora u razvoju djece i adolescenata (Bronfenbrenner i Morris, 1998), stoga je važno razumjeti kako se učenici osjećaju u školi. S obzirom na količinu vremena koju djeca i mladi provode u školi, moguće je da se sveukupno životno zadovoljstvo učenika i njihovo akademsko zadovoljstvo u velikoj mjeri preklapaju (Bücker i sur., 2018). Subjektivna dobrobit, kao jedan od znakova da se učenici razvijaju na zdrav način, mogla bi biti pod utjecajem pozitivnog školskog iskustva (Ecclesa i sur., 1993).

Rezultati istraživanja pokazuju kako oko 25 % ispitanih djece nije bilo sretno u svojoj školi (The Children's Society, 2015). Takvi nalazi sugeriraju da postoji znatan broj mladih koji nisu zadovoljni svojom školom, što može imati snažan utjecaj ne samo na njihov akademski uspjeh, već i na njihov društveni i emocionalni razvoj. Promatramo li dobrobit u školskome kontekstu, ona obuhvaća: pozitivan stav i emocije prema školi, uživanje u školskim aktivnostima, osjećaj bezbrižnosti prema školi i socijalnu prilagodljivost. Navode se brojni razlozi zbog kojih je potrebno poučavati dobrobit i sreću u školi, a jedan od glavnih razloga je prevencija depresije među mladima (Seligman i sur., 2009). Osim njezine zaštitne uloge u razvoju depresije, dobrobiti može pomoći s povećanjem zadovoljstva životom te omogućiti mladima da bolje uče i kreativnije razmišljaju (Seligman i sur., 2009).

1.1 Subjektivna dobrobit

Dobrobit je široko korišten termin kojim se opisuje optimalno psihološko iskustvo i funkcioniranje (Deci i Ryan, 2008). Pozitivna psihološka dobrobit, subjektivna dobrobit ili sreća smatraju se ključnim aspektom dobrog života (Park, 2004). Ljudi doživljavaju subjektivnu dobrobit kada osjećaju mnogo ugodnih, a malo neugodnih emocija, kada se bave zanimljivim aktivnostima, doživljavaju više užitka, a manje boli i kada su općenito zadovoljni svojim životom (Diener, 2000). Prevladavajuća konceptualizacija dobrobiti temeljila se na modelu bolesti u kojem je zdravlje definirano kao odsutnost opasnosti i poremećaja. Međutim, jedna od pionirki pozitivne psihologije, Marie Jahoda, već je 1958. godine osporila ovaj tradicionalni pogled na mentalno zdravlje tvrdeći da je odsutnost bolesti neophodna, ali ne i dovoljna za mentalno zdravlje. Argument u korist proučavanja subjektivne dobrobiti temelji se na premisi da mentalno zdravlje nije samo negiranje ili izbjegavanje patologije (Jahoda, 1958) te da nam usmjeravanje samo na odsutnost bolesti ne omogućava da u potpunosti razumijemo psihološku dobrobit osobe (Diener, 1994), već je potrebno posvetiti pozornost sreći, spokoju i zadovoljstvu životom (Diener i Diener, 1995).

Za razumijevanje dobrobiti Forgeard i suradnici (2011) predlažu višedimenzionalni pristup, prema kojem je dobrobit apstraktan konstrukt koji se ne može definirati jednom mjerom, već se sastoji od različitih aspekata. U obrazovanju ukupni prosjek ocjena ukazuje na cjelokupno postignuće učenika, ali ne ukazuje i na pojedinačna akademska područja u kojima učenici možda imaju poteškoća. Jedino gledajući ocjene iz svakog predmeta omogućava se prepoznavanje jačih i slabijih strana učenika. Slično tome, procjene dobrobiti moraju ići dalje od globalnih procjena kako bi se učiteljima i školskim suradnicima pružile detaljnije informacije o područjima u kojima učenici imaju poteškoća ili napreduju. Jedino gledajući razne aspekte dobrobiti možemo doći do specifičnih informacija o tome kojim se aspektima života učenici moraju usmjeriti kako bi im sveukupna dobrobit porasla. Neki će se učenici tako trebati usmjeriti na svoju angažiranost, drugi na poboljšanje društvenih odnosa (Kern i sur., 2015). Višedimenzionalno mjerenje dobrobiti može identificirati nečije snage i slabosti, a ne samo odgovoriti na pitanje je li netko trenutno zadovoljan svojim životom ili ne.

Seligman (2011) u svom *PERMA modelu sreće i psihološke dobrobiti* izdvaja pet ključnih elemenata, odnosno područja važnih za postizanje dobrobiti, a to su *pozitivne emocije, angažman, pozitivni odnosi, značenje i postignuće*. *Pozitivne emocije* odnose se na hedonističke osjećaje sreće (npr. osjećaj radosti i zadovoljstva), dok se *angažman* odnosi na psihološku

povezanost s aktivnostima, osjećaj zaokupljenosti i zainteresiranosti u život. *Pozitivni odnosi* uključuju osjećaj društvene integracije, podrške i zadovoljstva svojim društvenim vezama. *Značenje* se odnosi na vjerovanje da je nečiji život vrijedan i da smo povezani s nečim većim od sebe, a *postignuće* uključuje napredak prema ciljevima i osjećaj sposobnosti za obavljanje svakodnevnih aktivnosti. Sa željom da se mjerenje dobrobiti sa odraslih osoba usmjeri na djecu i adolescente, Kern i suradnici (2016) proširuju PERMA modela za adolescente i tako nastaje *EPOCH model dobrobiti adolescenata*. Njihov teorijski model definira pet pozitivnih karakteristika u mladosti za koje smatraju da mogu utjecati na PERMA domene u odrasloj dobi. Odnosno, njihov se model fokusira na pozitivne karakteristike adolescenta koje podržavaju pozitivan razvoj odrasle osobe. Kern i suradnici (2016) dobrobit dijele na pet pozitivnih psiholoških karakteristika (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreću*) koje prema njima mogu potaknuti dobrobit, fizičko zdravlje i druge pozitivne ishode u odrasloj dobi. *Angažiranost* opisuju kao zainteresiranost i uključenost u razne aktivnosti i zadatke ili sam svijet. Spominju i fenomen poznat pod nazivom zanesenost (engl. *flow*) koji definiraju kao stanje vrlo visoke razine angažmana u kojem je osoba toliko zaokupljena nekom aktivnošću da gubi pojam o vremenu. *Ustrajnost* se odnosi na upornost da slijedimo neki cilj unatoč mogućim preprekama i izazovima koji se pojave po putu. Osoba koja ustraje je ona koja završava sve što je započela, čak i ako je za to potrebno duže vrijeme. *Optimizam* definiraju kao osjećaj nade i povjerenja u budućnost, a optimističnu osobu kao nekoga tko negativne događaje doživljava kao privremene i specifične za tu situaciju te vjeruje da će se sve s vremenom riješiti. *Povezanost* je osjećaj ljubavi, podrške i vjerovanje da nas druge osobe cijene. To nije samo postojanje ljudi u našem životu, već osjećaj bliskosti s drugima. *Sreća* se pak odnosi na opći osjećaj sreće, veselja i zadovoljstva životom. Sretnom osobom ne smatraju onom koja se konstantno osjeća sretnom, već osobu koja ima stabilno stanje pozitivnog raspoloženje i osjećaja zadovoljstva životom. Kern i suradnici (2016) smatraju da se dobrobit adolescenata u dobi od 10 do 18 može najbolje objasniti upravo ovom podjelom.

1.2 Zadovoljstvo životom

Jedan od pokazatelja dobrobiti djece je njihova vlastita percepcija kvalitete života (Diener i sur., 1999). Percipirana kvaliteta života još se naziva zadovoljstvo životom te se može promatrati kao kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti, a korištena je u istraživanjima kao pokazatelj zadovoljstva kvalitetom života osobe (Aldridge i sur., 2016). Zadovoljstvo životom najstabilniji je aspekt subjektivne dobrobiti, a time i pokazatelj koji se najčešće

uključuje u istraživanja percipirane kvalitete života mladih (Suldo i sur., 2006). Zadovoljstvo životom definira se kao kognitivna, globalna procjena koju ljudi daju kada razmatraju zadovoljstvo svojim životom u cjelini ili u vezi s određenim područjima života kao što su obitelj, okolina, prijatelji. Kod mladih, globalne ocjene zadovoljstva životom snažno su povezane sa zadovoljstvom obitelji, prijateljima, školom, životnom okolinom i sobom (Seligson i sur., 2003).

Zadovoljstvo životom kod mladih povezano je s velikim brojem pozitivnih socio-emocionalnih, ponašajnih i akademskih ishoda (Suldo i sur., 2013) te se stoga sve više istražuje. Dok je nisko zadovoljstvo životom povezano s psihološkim, socijalnim i ponašajnim problemima, visoko zadovoljstvo životom povezano je s dobrom prilagodbom i optimalnim mentalnim zdravljem mladih. Zadovoljstvo životom i pozitivni afekti ublažavaju negativne učinke stresnih životnih događaja i smanjuju vjerojatnost razvoja psiholoških i ponašajnih problema kod mladih (Park, 2004.).

1.3 Kvaliteta školskog života

Kvaliteta života prepoznata je kao važan i relevantan koncept za osobe svih dobi uključujući i djecu školske dobi. Kod djece pojam kvalitete života proizlazi iz dinamičke interakcije nekoliko varijabli uključujući dijete, obitelj, okolinu i školu. S obzirom da je škola jedna od sastavnih dijelova života djeteta, kvaliteta školskog života važan je dio cjelokupne kvalitete života djeteta (Ghotra i sur., 2016). Upravo zbog toga na školu se ne bi trebalo gledati samo kao mjesto poučavanja i stjecanja znanja, već i kao izvor zadovoljavanja osnovnih potreba učenika poput osjećaja uspjeha i uključenosti u zajednicu (Buterin-Mičić, 2019). Kvaliteta školskog života, koja se koristi kao pokazatelj dobrobiti učenika, mogla bi se definirati kao dobrobit koja proizlazi iz integracije učenika u školski život i okruženje njihove škole (Karatzias i sur., 2001) i predstavlja stupanj zadovoljstva ili nezadovoljstvo koje djeca doživljavaju svojim školskim životom (Epstein i McPartland, 1976).

Stvaranje školskog okruženja koje omogućuje uspješno učenje i dobrobit smatra se važnim za zdrav akademski i osobni razvoj (Steinmayr i sur., 2018). Opći doživljaj kvalitete školskoga života odnosi se na pozitivne i negativne osjećaje prema školi, dok specifična područja školskoga života uključuju kvalitetu odnosa između učenika i nastavnika, odnose učenika s drugim osobama u školi, percepciju važnosti školovanja za život, osjećaj uspješnosti u školi te osjećaj samomotivacije za učenje (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Kvaliteta školskoga života može biti indikator dobrobiti učenika koji se određuje školskim okruženjem, obrazovnim

iskustvima učenika i uključenosti učenika u školski život (Karatzias i sur., 2002). Okolina u kojoj učenici uče može predvidjeti i promovirati njihovo zadovoljstvo životom (Suldo i sur., 2008).

1.3.1 Dobne i spolne razlike u subjektivnoj dobrobiti, zadovoljstvu životom i procjeni kvalitete školskog života

Pronađene dobne razlike u subjektivnoj dobrobiti upućuju na kontinuirano opadanje subjektivne dobrobiti tijekom adolescencije (Holte i sur., 2014). U skladu s time, Petito i Cummins (2000) u svom istraživanju mladih od 12 do 17 godina primjećuju značajno više rezultate među mlađim adolescentima na mjeri subjektivne dobrobiti u usporedbi sa starijima. Na uzorku učenika u dobi od 12 do 16, Bradford i suradnici (2002) uočavaju značajno više rezultate među ispitanicima u dobi od 12 do 13, nego među onima u dobi od 14 do 16. Takve rezultate potvrđuje istraživanje koje je uključilo djecu od vrtićke do srednjoškolske dobi, u kojem je dobivena najviša subjektivna dobrobit kod djece u vrtiću, nešto niža kod djece u osnovnoj školi i najniža kod djece u srednjoj školi (Park, 2005). Međutim, dobna razlika nije potvrđena u svim istraživanjima dobrobiti (Kern i sur., 2016; Suldo i Huebner, 2006). Kern i suradnici (2016) specifično navode kako su *EPOCH* dimenzije posebno odabrane kako bi bile stabilne tijekom razvoja, stoga promjene u rezultatima ovisno o dobi ispitanika nisu očekivane. Dobne razlike u zadovoljstvu životom dobivaju Goldbeck i suradnici (2007), čije istraživanje pokazuje kako zadovoljstvo životom opada tijekom adolescencije. Postoje dokazi da je dob u niskoj korelaciji sa zadovoljstvom životom (Huebner i sur., 1998), ali isto tako i dokazi da dobnih razlika u zadovoljstvu životom nema (Gilman i Huebner, 2003). Neka istraživanja koja su se usmjerila na dobne razlike u zadovoljstvu kvalitetom školskog života otkrivaju da učenici viših razredi osnovnih škola iskazuju niže razine zadovoljstva školom (Okun i sur., 1990), a isti zaključak donosi i Buterin-Mičić (2019), koja u svojem radu primjećuje da zadovoljstvo školom opada kako učenici stare.

Što se tiče spolnih razlika i dobrobiti, dobivene su značajne razlike pri čemu djevojčice procjenjuju niže samopoštovanje i više razine negativne samoučinkovitosti u usporedbi s dječacima. Uz to, djevojčice procjenjuju veće nezadovoljstvo i češće brige o događajima iz prošlosti (Bergman i Scott, 2001). Njihovi su rezultati u skladu s nalazima iz literature, koji sugeriraju da je vjerojatnije da će djevojčice pokazivati depresivne simptome tijekom većeg dijela života, počevši od nekog trenutka u adolescenciji. Pretpostavlja se da djevojčice mogu biti osjetljivije na emocionalne probleme zbog ranijeg ulaska u pubertet, negativnih stilova

suočavanja (kao što je npr. ruminacija) i izraženijih problema u odnosima s roditeljima i vršnjacima (Yoon i suradnici, 2022). Yoon i suradnici (2022) u svojem su istraživanju dobili kako djevojčice imaju malo, ali značajno nižu subjektivnu dobrobit od dječaka u dobi od 11 do 12 godina. Dobrobit se kod djevojčica dodatno snižava iz godine u godinu, dok razina dobrobiti kod dječaka ostaje prilično stabilna tijekom vremena. Međutim, u istraživanju koje je koristilo mjeru dobrobiti iz *EPOCH* modela, razlika prema spolu dobivena je samo u dimenziji *povezanost*, pri čemu su djevojčice izražavale nešto viši osjećaj bliskosti s drugima od dječaka. Razlike u preostalim dimenzijama dobrobiti nisu dobivene (Kern i sur., 2016), a iste rezultate navode Zeng i Kern (2019). Razlike između žena i muškaraca po pitanju zadovoljstva životom pronađene su u većem broju istraživanja, ali su dobiveni rezultati kontradiktorni. Neka istraživanja dobivaju kako su žene te koje imaju više rezultate na mjerama zadovoljstva životom od muškaraca (Dost, 2007), dok druga istraživanja pronalaze kako su muškarci ti koji su zadovoljniji životom od žena i to u svim dobnim skupinama (Goldbeck i sur., 2007; Hutchinson i sur., 2004). S druge strane, postoje i istraživanja koja ne nalaze razlike u globalnom zadovoljstvu životom s obzirom na spol ispitanika (Gilman i Huebner, 2003; Huebner i sur., 2000). Gledajući spolne razlike u procjeni kvalitete školskog života mnoga istraživanja pokazuju da djevojčice pozitivnije procjenjuju kvalitetu školskog života u usporedbi s dječacima, dok druga ne nalaze razlike među spolovima (Ghotra i sur., 2016). Istraživanja provedena u raznim državama i obrazovnim sustavima pokazuju kako su djevojčice i u osnovnoj i u srednjoj školi zadovoljnije aspektima kvalitete školskog života nego dječaci (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Huebner i suradnici (2000) pronalaze spolne razlike u zadovoljstvu školom, pri čemu su djevojčice te koje su više zadovoljne školom od dječaka. Razlozi za višu percipiranu kvalitetu školskog života kod djevojčica mogu biti bolja usklađenost uloge ženskog spola sa školskim očekivanjima (Samdal i sur., 1998). Djevojčice imaju općenito pozitivniji stav prema školi, doživljavaju manje negativnih osjećaja prema školi i zadovoljnije su svim aspektima kvalitete školskoga života.

1.3.2 Povezanost dobrobit, zadovoljstva životom i kvalitete školskog života

Visoko zadovoljstvo životom povezano je s pozitivnim akademskim iskustvima te Kartzas i suradnici (2001) sugeriraju važne konceptualne veze između zadovoljstva životom i zadovoljstva školom. Veće zadovoljstvo životom se pojavljuje zajedno s pozitivnijom percepcijom akademske kompetencije, višim akademskim postignućima te poboljšanim odnosima i većom podrškom nastavnika (Gilman i Huebner 2006; Suldo i sur., 2008). Dobiveno

je kako učenici koji su zadovoljniji životom percipiraju najveću socijalnu podršku od strane nastavnika, što je jedna od komponenti kvalitete školskog života (Suldo i Huebner, 2006). Povećano zadovoljstvo životom učenika u više se istraživanja pojavljivalo zajedno s većom percepcijom socijalne podrške od strane učitelja i vršnjaka (Natvig i sur., 2003; Suldo i Huebner, 2006). Neka su istraživanja pronašla da će adolescenti s visokim zadovoljstvom životom uz bolje odnose s nastavnicima imati i bolja akademska postignuća (Gilman i Huebner, 2006; Suldo i sur., 2008). Aldridge i suradnici (2016) istraživali su povezanost škole s utvrđenom mjerom afektivne komponente subjektivne dobrobiti i pronašli kako škola je povezana s dobrobit i zadovoljstvom životom učenika. Pozitivnije okruženje u školi može biti povezano sa životnim zadovoljstvom učenika (Suldo i sur., 2013), a učenici s visokim zadovoljstvom života pokazuju manje problema u ponašanju i manju vjerojatnost napuštanja srednje škole u usporedbi s vršnjacima s niskim zadovoljstvom života (Danielsen i sur., 2009; Suldo i sur., 2008).

1.4 Školski uspjeh

Postignuće u odgojno-obrazovnom procesu najčešće se označava školskim uspjehom, a obuhvaća razvoj osnovnih vještina, savladavanje školskih sadržaja i prilagođavanje učenika socijalnoj sredini (Mikas, 2012). Školski uspjeh je varijabilna kategorija i može se objasniti uz pomoć dvije perspektive: vanjske i unutarnje. Vanjska se perspektiva odnosi na školske ocjene, a unutarnja perspektiva na subjektivnu procjenu vlastitog školskog uspjeha (Buljubašić i Botić, 2012). Bez obzira koju ćemo perspektivu uzeti, uspjeh je važan jer učenicima daje osjećaj zadovoljstva što ih zauzvrat motivira na daljnji rad, pomaže im u stjecanju samopouzdanja i pospešuje njihov cjelokupan razvoj. Suprotno tome, doživljavanje čestih neuspjeha može obeshrabriti učenike, smanjiti njihovu inicijativu i usporiti sam razvoj (Rečić, 2003).

Školski uspjeh važan je čimbenik u životu svakoga pojedinca jer razina stečenoga znanja tijekom školovanja utječe na daljnje školovanje, izbor budućega zanimanja i cjelokupnu kvalitetu života. Akademske postignuće oblikuje životne prilike osobe, učenici se danas suočavaju s povećanim pritiskom da postignu što bolji školski uspjeh kako bi upisali željene škole i fakultete (Steinmayr i sur., 2016). Upravo se iz tog razloga, istraživanja o zadovoljstvu životom i dobrobiti adolescenata temelje na kontekstu obrazovanja.

Akademske postignuće postaje važnije u dobi od 17 do 18 godina u usporedbi s mlađom dobi zbog približavanja odluke o nastavku školovanja. To bi moglo dovesti do dinamičnijeg odnosa između dobrobiti i akademskog uspjeha s nižom povezanošću kod djece i mladih

adolescenata i višom povezanošću kod starijih adolescenata i mladih odraslih osoba (Goldbeck i sur., 2007). Odnos između dobi i školskog uspjeha kod mlađih učenika nalaze Raboteg-Šarić i suradnici (2009), u istraživanju od petih do osmih razreda pronalaze da što su učenici bili stariji to su postizali statistički značajno slabiji školski uspjeh. Iste rezultate dobivaju Koludrović i Ercegovac (2013) u istraživanju četvrtih do šestih razreda osnovnih škola.

Gledajući spolne razlike, djevojčice imaju tendenciju postizanja viših ocjena u školi od dječaka (Berger i sur., 2011; Raboteg-Šarić i sur., 2009). Unatoč boljem školskom uspjehu djevojčica, one su te koje doživljavaju veći unutarnji distress nego dječaci, procjenjuju se negativnije od dječaka i sklonije su brzi o svom uspjehu u školi od dječaka (Pomerantz i sur., 2002.). Ovo ukazuje na mogućnost spolnih razlike u odnosu između dobrobiti i akademskog uspjeha. Međutim, postoje dokazi koji ukazuju na to da spol ne utječe na vezu između akademskog postignuća i subjektivne dobrobiti (Crede i sur., 2015). Razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na školski uspjeh između djevojčica i dječaka su potvrđene u nekim istraživanjima (Goldbeck i sur., 2007; Karatzias i sur., 2001; Michel i sur., 2009), a drugima nisu (Esteban-Gonzalo i sur., 2020; Huebner, 1991).

1.4.1 Povezanost dobrobiti, zadovoljstva životom i školskog uspjeha

Do sada su istraživanja koja su se usredotočila na ovaj odnos dobivala proturječne rezultate (Crede i sur., 2015). Postoje istraživanja koja nisu dosljedno pronalazila korelacije (Huebner, 1991; Huebner i Alderman 1993), dok su druga pokazala kako postoji pozitivan odnos i niske do umjerene korelacije između akademskog uspjeha adolescenata i zadovoljstva životom (Gilman i Huebner, 2006; Kirkcaldy i sur., 2004.; Suldo i sur., 2008; Suldo i Shaffer, 2008).

Istraživanje koje je proveo Huebner (1991) pokazuje kako akademsko postignuće (prosječna ocjena iz čitanja, pravopisa, matematike i znanosti) nije povezano sa zadovoljstvom životom, dok Huebner i suradnici (1999) pronalaze dosljedne, pozitivne odnose između percipirane akademske kompetencije i globalnih rezultata zadovoljstva životom među učenicima osnovnih škola i srednjih škola. Kartzias i suradnici (2001) navode kako su učenici s visokim zadovoljstvom života izvijestili o pozitivnijim školskim iskustvima i višim prosječnim ocjenama od učenika s niskim zadovoljstvom, dok Suldo i Huebner (2004) pronalaze umjerene korelacija između rezultata globalnog zadovoljstva životom i akademske samoučinkovitosti na uzorku učenika osnovnih i srednjih škola. Daljnja analiza ovih podataka pokazala je da su adolescenti s izrazito visokim životnim zadovoljstvom prijavili značajno veću

akademska samoučinkovitost od podskupine učenika s prosječnim životnim zadovoljstvom, koji su pak imali veću akademsku samoučinkovitost od vršnjaka s vrlo niskim životnim zadovoljstvom (Suldo i Huebner, 2006).

Istraživanja koja su ispitivala povezanost sreće i školskog uspjeha kod djece i adolescenata pokazala su da je akademska izvedba povezana s percipiranom srećom mladih (Lopez-Perez i Fernandez-Castilla, 2018) i zadovoljstvom životom (State i Kern, 2017). To pokazuje još jedno istraživanje koje je ispitivalo studentsku percepciju vlastite akademske kompetencije i dobilo kako je ona povezana s njihovim životnim zadovoljstvom (Suldo i sur., 2006). Kirkcaldy i suradnici (2004) uočavaju opći trend prema kojem su zemlje s visokim akademskim postignućima u znanstvenoj, matematičkoj i čitalačkoj pismenosti imale najviše prosječne rezultate sreće. Unatoč dobivenim značajnim korelacijama između zadovoljstva životom i akademskog uspjeha na nacionalnoj razini, ispitivanje akademskog postignuća pojedinaca unutar određene nacije ne pokazuje značajnu povezanost sa zadovoljstvom života.

Nadalje, osim prosjeka učenika pokazalo se da subjektivne mjere akademskog uspjeha, kao što su samoprocjena ili percipirana akademska kompetencija, predviđaju zadovoljstvo životom (Suldo i Huebner, 2006). Tako su Cheng i Furnham (2002) pronašli malu korelaciju između školskih ocjena i sreće, dok su veće korelacije dobivene između sreće i subjektivne procjene školskog uspjeha.

1.5 Cilj istraživanja

Dosadašnja istraživanja i spoznaje o odnosu dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha mladih adolescenata upućuju na postojanje značajnih povezanosti između navedenih konstrukata. Iako postoje brojna istraživanja koja su se bavila dobrobiti i zadovoljstvom životom kod mladih, usmjerenost na kvalitetu školskog života i potencijalni efekt koji može imati na dobrobit i zadovoljstvo životom učenika nije toliko istraženo područje. Također, prijašnja istraživanja nisu dala jednoznačne rezultate, stoga bi bilo korisno ispitati ulogu škole i školskog uspjeha u razvoju dobrobiti i zadovoljstva životom mladih adolescenata u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Prema tome, cilj je ovoga istraživanja ispitati odnos između dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha mladih adolescenata.

2. Problemi i hipoteze

2.1 Problemi rada

1. Ispitati povezanost dimenzija dobrobiti (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreća*), dimenzija kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici*), zadovoljstva životom i školskog uspjeha kod mladih adolescenata.
2. Ispitati razliku u dimenzijama dobrobiti, kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha s obzirom na spol i razinu obrazovanja.
3. Ispitati doprinos dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom mladih adolescenata.
4. Ispitati doprinos dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata.

2.2 Hipoteze

1a) Očekuje se da će dimenzije dobrobiti *angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreća* biti pozitivno povezane s dimenzijama kvalitete školskog života *opće zadovoljstvo školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici*, zadovoljstvom životom i školskim uspjehom, a negativno povezane s dimenzijom kvalitete školskog života *negativni osjećaji prema školi*.

1b) Očekuje se da će *opće zadovoljstvo školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici* biti pozitivno povezani sa zadovoljstvom životom i školskim uspjehom, dok će *negativni osjećaji prema školi* biti negativno povezani sa zadovoljstvom životom i školskim uspjehom.

1c) Očekuje se da će zadovoljstvo životom biti pozitivno povezano sa školskim uspjehom.

2a) Očekuje se da će razina obrazovanja imati značajan efekt na dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom i školski uspjeh. Očekuje se da će osnovnoškolci imati više rezultate na *općem zadovoljstvu školom, socijalnoj integriranosti, nastavnicima, školskom postignuću*, zadovoljstvu životom i na školskom uspjehu, a niže rezultate na *negativnim osjećajima prema škole*. Ne očekuje se glavni efekt razine obrazovanja u dimenzijama dobrobiti.

2b) Očekuje se da će spol imati značajan efekt na jednu dimenziju dobrobiti, *povezanost*, dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom i školski uspjeh. Očekuje se da će djevojčice imati niže rezultate na *negativnim osjećajima prema školi* i na zadovoljstvu životom od dječaka, a više rezultate na *povezanosti, općem zadovoljstvu školom, socijalnoj integriranosti, školskom postignuću i nastavnicima* te školskom uspjehu. Ne očekuju se razlike u *angažiranosti, ustrajnosti, optimizmu i sreći*.

3) Očekuje se da će dimenzije kvalitete školskog života, *zadovoljstvom školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici* pokazati značajan pozitivan doprinos u objašnjenju zadovoljstva životom kod mladih adolescenata, a da će dimenzija kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* pokazati značajan negativan doprinos u objašnjenju zadovoljstva životom kod mladih adolescenata.

4) Očekuje se da će dimenzije dobrobiti, *angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreća* te dimenzije kvalitete školskog života, *opće zadovoljstvom školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici* pokazati značajan pozitivan doprinos u objašnjenju školskog uspjeha kod mladih adolescenata, a da će dimenzija kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* pokazati značajan negativan doprinos u objašnjenju školskog uspjeha kod mladih adolescenata.

3. Metoda

3.1 Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 432 ispitanika od kojih je 282 ispitanika bilo ženskog spola (65.3 %), 148 muškog spola (34.3 %), a 2 se ispitanika nisu željela izjasniti. Ispitanici su bili učenici različitih osnovnih i srednjih škola u Istarskoj i Primorsko-goranskoj županiji. Raspon dobi ispitanika kretao se od 13 do 17 godina, a prosječna dob je bila 14.66 ($SD = 1.16$). Od ukupnog uzorka, 51.6 % učenika bilo je iz osnovnih škola (223 ispitanika), a 48.4 % učenika iz srednjih škola (209 ispitanika). U istraživanju je sudjelovalo 103 ispitanika iz Medicinske srednje škole Rijeka (23.8 %), 77 ispitanika iz Srednje škole Crikvenica (17.8 %), 29 ispitanika iz Ugostiteljske srednje škole Opatija (6.7 %), 60 ispitanika iz Osnovne škole Kozala (13.9 %), 58 ispitanika iz Osnovne škole Krk (13.4 %), 49 ispitanika iz Osnovne škole Vežica (11.3 %) 34 ispitanika iz Osnovne škole Monte Zaro (7.9 %) i 22 ispitanika iz Osnovne škole Krnica (5.1 %).

3.2 Mjerni instrumenti

U istraživanju se koristio upitnik demografskih podataka koji je obuhvaćao pitanja vezana za spol, dob i razred koji učenik trenutno pohađa. Koristili su se sljedeći upitnici: *EPOCH mjera dobrobiti kod adolescenata* (Kern i sur., 2016), *Skala zadovoljstva životom* (Larsen i sur., 1985; prema Penezić, 2002) i *Upitnik kvalitete školskoga života* (Ainley i Bourke, 1992; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009). Nadalje, prikupljeni su podaci o ocjenama iz hrvatskog, matematike i biologije na kraju prethodne školske godine.

EPOCH mjera dobrobiti kod adolescenata (engl. The EPOCH Measure of Adolescent Well-being) (Kern i sur., 2016)

Upitnik se koristi za procjenu dobrobiti ispitanika te se sastoji od 20 čestica, koje mjere 5 različitih aspekata dobrobiti: *angažiranost*, *ustrajnost*, *optimizam*, *povezanost* i *sreću*. *Angažiranost* se odnosi na zainteresiranost i uključenost u razne aktivnosti i zadatke ("Kada radim neku aktivnost, toliko uživam u njoj da gubim pojam o vremenu"). *Ustrajnost* se definira kao usmjerenost prema postizanju cilja unatoč preprekama („Jednom kada napravim plan kako nešto učiniti, držim ga se“). *Optimizam* znači imati osjećaj nade i povjerenja u budućnost ("Vjerujem da mogu učiniti gotovo sve što zamislim"). *Povezanost* podrazumijeva osjećaj bliskosti s drugima ("U mom životu postoje ljudi kojima je stvarno stalo do mene"), dok *Sreća* podrazumijeva stabilno stanje pozitivnog raspoloženja i općeniti osjećaj sreće ("Volim život"). Za svaku se podljestvicu izračunava prosjek, pri čemu viši rezultat ukazuje na višu razinu dobrobiti. Uz rezultate na pet podljestvica, autori predlažu izračunavanje ukupnog rezultata psihološke dobrobiti kao prosjek svih podljestvica. Ispitanik za svaku česticu izražava slaganje na skali od 5 stupnjeva (1 – *gotovo nikad*, 5 – *gotovo uvijek*). Istraživanje Kern i suradnika (2016) pokazuje da pouzdanost za cijeli upitnik iznosi $\alpha = .90$, za *Angažiranost* $\alpha = .74$, za *Ustrajnost* $\alpha = .80$, za *Optimizam* $\alpha = .81$, za *Povezanost* $\alpha = .81$ te za *Sreću* $\alpha = .86$. Upitnik do sada nije korišten na hrvatskom jeziku te je za potrebe ovog istraživanja preveden na hrvatski jezik metodom dvostrukog prijevoda. Peterofaktorska struktura Kerna i suradnika (2016) provjerena je konfirmatornom faktorskom analizom pomoću metode maksimalne vjerojatnosti (ML) za procjenu parametara. Za potrebe ovog istraživanja kao pokazatelje pristajanja modela podacima korišteni su relativni hi-kvadrat test (χ^2 / df), CFI (engl. *Comparative Fit Index*), TLI (engl. *Tucker-Lewis Indeks*), RMSEA (engl. *Root Mean Square Error of Approximation*) i SRMR (engl. *Standardized Root Mean Square Residual*). Kriteriji prihvatljivosti indeksa pristajanja bili su sljedeći: $\chi^2 / df < 3$, $SRMR \leq .08$, $RMSEA \leq .06$ (Hu i Bentler, 1999); CFI i

TLI $>.90$ (Bentler, 1992), a dobiveni rezultati konfirmatorne faktorske analize ($\chi^2 = 411.69$, $df = 160$, $p < .001$, $\chi^2 / df = 2.57$, SRMR = .05, RMSEA = .06, CFI = .92, TLI = .91) ukazuju na dobro pristajanje modela podacima.

Skala zadovoljstva životom (engl. Satisfaction with Life Scale) (Larsen i sur., 1985; prema Penezić, 2002)

Skala se koristi za procjenu trenutnog zadovoljstva životom ispitanika i sastavljena je od 5 čestica. Ispitanici odgovaraju u kojoj se mjeri slažu ili ne slažu s pojedinom tvrdnjom zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali od 5 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Primjer čestice: „*U više aspekata moj život je blizak idealnom*“. U istraživanju Brajše-Žganec i suradnika (2011) korištena je skala zadovoljstva životom na hrvatskom uzorku i dobivena je pouzdanost skale od .80.

Upitnik kvalitete školskoga života (KŠŽ) (engl. Quality of School Life Questionnaire) (Ainley i Bourke, 1992; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009)

Upitnik ispituje zadovoljstvo učenika kvalitetom njihovog školskog života i ukupno sadrži 40 tvrdnji koje čine 7 podljestvica. Podljestvice *Opće zadovoljstvo školom* i *Negativni osjećaji prema školi* mjere općeniti stav učenika prema školi, dok podljestvice *Priprema za budućnost*, *Socijalna integriranost*, *Školsko postignuće*, *Nastavnici* i *Doživljaj učenja* mjere specifične domene kvalitete školskoga života. Za potrebe ovog istraživanja korišteno je 5 podljestvica. Podljestvice *Opće zadovoljstvo školom* („*Za mene je škola mjesto gdje volim biti*“) i *Negativni osjećaji prema školi* („*Za mene je škola mjesto gdje se osjećam uznemireno*“) mjere pozitivne i negativne osjećaje i stavove prema školi. *Socijalna integriranost* procjenjuje odnos učenika s drugim osobama u školi i kvalitetu društvenog života unutar škole („*Za mene je škola mjesto gdje se dobro slažem s drugim učenicima iz svog razreda*“). *Školsko postignuće* ispituje osjećaj uspješnosti u školi, odnosno subjektivni doživljaj kompetentnosti („*Za mene je škola mjesto gdje sam uspješan učenik*“), a podljestvica *Nastavnici* procjenjuje kvalitetu odnosa i zadovoljstvo odnosom između učenika i nastavnika („*Za mene je škola mjesto gdje moji nastavnici postupaju pravedno prema meni u razredu*“). Učenici označavaju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od 4 stupnja (1 – *uopće se ne slažem*, 4 – *potpuno se slažem*). Ukupan rezultat na svakoj podljestvici računa se kao prosjek procjena uz tvrdnje koje čine tu podljestvicu. Rezultati istraživanja koje su provele Raboteg-Šarić i suradnici (2009) pokazali su visoku pouzdanost na hrvatskom uzorku te je Cronbachova alfa za podljestvicu

Opće zadovoljstvo školom $\alpha = .84$, za *Negativni osjećaji prema školi* $\alpha = .72$, za *Socijalna integriranost* $\alpha = .66$, za *Školsko postignuće* $\alpha = .80$ te za *Nastavnici* $\alpha = .87$.

Školski uspjeh

Kao mjera školskog uspjeha uzimao se prosjek ocjena iz hrvatskog, matematike i biologije na kraju prethodne školske godine (raspon ocjena od 1 do 5).

3.3 Postupak istraživanja

Istraživanje se provodilo u više osnovnih i srednjih škola u Istarskoj i Primorsko-goranskoj županiji. Prije početka same provedbe istraživanja bilo je potrebno dobiti pristanak ravnatelja škole, nakon čega su škole prikupljale suglasnosti roditelja te se u dogovoru sa školskim psihologom organiziralo vrijeme u kojem će učenici ispunjavati upitnik. Ovisno o mogućnostima škole upitnik se ispunjavao u školi metodom papir-olovka ili *online* preko Internet stranice *Google Forms*. Tako su dvije srednje škole, Medicinska škola u Rijeci i Ugostiteljska škola Opatija ($n = 132$) sudjelovale u istraživanju *online*, dok je ostatak škola (OŠ Kozala OŠ Krk, OŠ Krnica, OŠ Monte Zara, OŠ Vežica i SŠ Crikvenica, $n = 300$) organiziralo termine u kojima su školski psiholog ili istraživač provodili istraživanje s učenicima. Za samo ispunjavanje upitnika učenicima je bilo potrebno od 10 do 20 minuta. Na upitniku su se nalazile upute prije svakog dijela te su ispitanici nakon svake tvrdnje morali zaokružiti broj koji je najviše odgovarao njihovom mišljenju. Tijekom ispunjavanja uvijek su bili dostupni istraživač ili stručni suradnik škole, kako bi učenicima pojasnio moguće nejasnoće.

4. Rezultati

1.1 Deskriptivni podaci

Nakon prikupljanja podataka, obrada je provedena u programima SPSS v23 i JASP 0.17. S ciljem ispitivanja povezanosti između dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije. Za provjeru spolnih i dobnih razlika u dobrobiti, zadovoljstvu životom, zadovoljstvu kvalitetom školskog života i školskom uspjehu korištena je dvosmjerna (2×2) analiza varijance uz Bonferroni korekciju. Nakon toga, kako bi se utvrdio doprinos dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju varijance zadovoljstva životom i doprinos dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju varijance školskog uspjeha korištene su hijerarhijske regresijske analize.

Deskriptivni podaci za sve varijable korištene u ovom istraživanju prikazani su u *Tablici 1.*

1.

Tablica 1. *Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum, maksimum, simetričnost, spljoštenost i pouzdanost korištenih skala i podljestvica*

	<i>k</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Simetričnost</i>	<i>Spljoštenost</i>	<i>α</i>
EPOCH (Ukupna dobrobit)	20	3.57	0.61	1.70	4.85	-0.47	-0.16	.89
Angažiranost	4	3.04	0.79	1	5	-0.44	-0.29	.73
Ustrajnost	4	3.24	0.82	1	5	-0.18	-0.27	.72
Optimizam	4	3.51	0.91	1	5	-0.34	-0.41	.82
Povezanost	4	4.23	0.82	1	5	-1.36	1.83	.74
Sreća	4	3.82	0.86	1.25	5	-0.66	-0.24	.82
Opće zadovoljstvo školom	6	2.45	0.70	1	4	-0.19	-0.74	.86
Negativni osjećaji prema školi	5	2.30	0.68	1	4	0.16	-0.63	.73
Nastavnici	5	2.75	0.75	0.80	4	-0.28	-0.55	.89
Socijalna integriranost	5	3.06	0.60	1	4	0.70	0.39	.73
Školsko postignuće	4	2.91	0.76	1	4	-0.41	-0.38	.89
Zadovoljstvo životom	5	3.63	0.92	1	5	-0.47	-0.66	.85
Školski uspjeh	3	3.81	0.90	1	5	-0.36	-0.93	/

Napomena: *k* – broj čestica; *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *α* - Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti

Promatrajući *Tablicu 1.* može se uočiti kako učenici pokazuju umjereno visoke samoprocjene na skali dobrobiti, najviše rezultate postižu na podljestvici *povezanost*, a najniže na podljestvici *angažiranost*. Rezultati dobiveni na skali koja mjeri kvalitetu školskog života pokazuju nam da učenici postižu najviše rezultate na podljestvici *socijalna integriranost*, a najniže na podljestvici *negativni osjećaji prema školi*. Gledajući prosječne vrijednosti na skali zadovoljstva životom vidljivo je da su učenici relativno zadovoljni svojim životom, a ispitane školske predmete (matematiku, hrvatski i biologiju) prolaze s vrlo dobrim uspjehom. Normalnost distribucije dobivenih podataka provjerena je pomoću deskriptivnih podataka simetričnosti i spljoštenosti te je utvrđeno kako su podaci normalno distribuirani, zadovoljavajući uvjet simetričnosti od +/-2 (Tabachnick i Fidell, 2007). Što se tiče pouzdanosti vidljivo je kako su sve skale i podljestvice pokazale zadovoljavajuću pouzdanosti ($\alpha > .70$).

1.2 Povezanost dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha

Kako bi se provjerila povezanost između dimenzija dobrobiti (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost, sreća*), dimenzija kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, nastavnici, socijalna integriranost, školsko postignuće*), zadovoljstva životom i školskog uspjeha izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacija koji su prikazani u *Tablici 2*.

Tablica 2. Pearsonovi koeficijenti korelacija između dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha mladih adolescenata

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Angažiranost	-											
2. Ustrajnost	.34**	-										
3. Optimizam	.25**	.47**	-									
4. Povezanost	.20**	.32**	.49**	-								
5. Sreća	.29**	.43**	.65**	.52**	-							
6. Opće zadovoljstvo školom	.26**	.42**	.38**	.35**	.48**	-						
7. Negativni osjećaji prema školi	-.05	-.27**	-.38**	-.23**	-.42**	-.46**	-					
8. Nastavnici	.20**	.40**	.33**	.29**	.41**	.57**	-.41**	-				
9. Socijalna integriranost	.15**	.33**	.47**	.40**	.50**	.44**	-.41**	.32**	-			
10. Školsko postignuće	.21**	.56**	.33**	.32**	.40**	.39**	-.28**	.42**	.37**	-		
11. Zadovoljstvo životom	.22**	.41**	.59**	.44**	.71*	.41**	-.41**	.38**	.42**	.42**	-	
12. Školski uspjeh	.05	.26**	.03	.09	.06	.11*	-.02	.16**	.14**	.53**	.13**	-

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

Rezultati pokazuju da su sve dimenzije dobrobiti (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost, sreća*) značajno pozitivno povezane s dimenzijama kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici*), što je u skladu s hipotezom 1a. Hipoteza 1a je također predviđala statistički značajne negativne povezanosti između dimenzija dobrobiti i *negativnih osjećaja prema školi*, što je uglavnom potvrđeno dobivenim rezultatima. Dimenzija kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* je značajno negativno povezana sa svim dimenzijama dobrobiti, osim *angažiranosti*. Rezultati upućuju na to da su učenici koji izvještavaju o većem zadovoljstvu školom više socijalno

integrirani i izvještavaju o boljem školskom postignuću te postižu i više rezultate na svim dimenzijama dobrobiti. Nadalje, prema hipotezi 1a očekivana je statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija dobrobiti i školskog uspjeha te zadovoljstva životom, što je djelomično potvrđeno ovim istraživanjima. Samo je jedna od dimenzija dobrobiti, *ustrajnost* značajno pozitivno povezana sa školskim uspjehom, što upućuje na to da ustrajniji učenici postižu bolji školski uspjeh. Zadovoljstvo životom je značajno pozitivno povezano sa svim dimenzijama dobrobiti, što pokazuje kako viši rezultati na svim dimenzijama dobrobiti dovode do višeg generalnog zadovoljstva životom kod mladih adolescenata.

Dimenzije kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, socijalna integriranost, školsko postignuće i nastavnici*) u značajnoj su pozitivnoj korelaciji, dok je dimenzija *negativni osjećaji prema školi* u značajnoj negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom životom i školskim uspjehom, što je u skladu s postavljenom hipotezom 1b. Rezultati pokazuju da učenici koji izvještavaju o većem zadovoljstvu kvalitetom svog školskog života također izvještavaju o višem zadovoljstvu životom općenito i boljem školskom uspjehu.

Prema hipotezi 1c očekivalo se kako će zadovoljstvo životom biti pozitivno povezano sa školskim uspjehom, što je potvrđeno dobivenim rezultatima i ukazuje na to da učenici s boljim školskim uspjehom izvještavaju o većem zadovoljstvu životom od učenika s nižim školskim uspjehom.

1.3 Efekt razine obrazovanja i spola na dimenzije dobrobiti, dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom i školski uspjeh

Kako bi se ispitale razlike u dimenzijama dobrobiti, dimenzijama kvalitete školskog života, zadovoljstvu životom i školskom uspjehu kod djevojčica i dječaka u osnovnim i srednjim školama, proveden je niz dvosmjernih ANOVA (2x2), uz Bonferroni korekciju. Prije provođenja ANOVA testa provjereni su njezini preduvjeti; normalnost distribucije rezultata je zadovoljena, dok Levenov test ne potvrđuje homogenost varijanci za sve uključene podljestvice. Preduvjet homogenosti ne zadovoljavaju podljestvice dobrobiti, *ustrajnost* i *povezanost* i podljestvice kvalitete školskog života, *opće zadovoljstvo školom* i *socijalna integriranost* te su za provjeru njihovih rezultata korištene jednosmjerne ANOVE s Welch testom.

Rezultati ANOVA testa za efekte razine obrazovanja i spola te njihove interakcije na dimenzije dobrobiti prikazani su u *Tablici 3*.

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije dimenzija dobrobiti s obzirom na razinu obrazovanja i spol ispitanika

	RO	Spol	N	M	SD		F (df)	η^2
EPOCH (Ukupna dobrobit)	OŠ	M	98	3.43	0.58	RO	5.89* (1, 410)	.01
		Ž	115	3.55	0.67	Spol	0.49 (1, 410)	.00
	SŠ	M	41	3.66	0.59	Interakcija	0.98 (1, 410)	.00
		Ž	160	3.64	0.58			
Angažiranost	OŠ	M	101	3.02	0.78	RO	0.72 (1, 426)	.00
		Ž	121	2.99	0.84	Spol	0.60 (1, 426)	.00
	SŠ	M	47	2.97	0.79	Interakcija	0.35 (1, 426)	.00
		Ž	161	3.09	0.76			
Ustrajnost	OŠ	M	101	3.03	0.71	RO	10.89* (1, 426)	.03
		Ž	121	3.22	0.92	Spol	0.41 (1, 426)	.00
	SŠ	M	47	3.49	0.74	Interakcija	3.92 (1, 426)	.00
		Ž	161	3.34	0.79			
Optimizam	OŠ	M	101	3.39	0.92	RO	9.33** (1, 426)	.02
		Ž	121	3.41	0.95	Spol	1.93 (1, 426)	.01
	SŠ	M	47	3.84	0.81	Interakcija	2.18 (1, 426)	.01
		Ž	161	3.56	0.88			
Povezanost	OŠ	M	101	3.90	0.85	RO	1.88 (1, 426)	.00
		Ž	121	4.31	0.81	Spol	24.35** (1, 426)	.05
	SŠ	M	47	4.01	1.00	Interakcija	0.01 (1, 426)	.00
		Ž	161	4.44	0.66			
Sreća	OŠ	M	101	3.82	0.85	RO	0.74 (1, 426)	.00
		Ž	121	3.77	0.94	Spol	1.02 (1, 426)	.00
	SŠ	M	47	3.94	0.83	Interakcija	0.16 (1, 426)	.00
		Ž	161	3.81	0.82			

Napomena: RO = razina obrazovanja, N = broj ispitanika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacije; * $p < .05$; ** $p < .01$ (uz Bonferroni korekciju)

Zbog nezadovoljavanja preduvjeta homogenosti, jednosmjernim ANOVA-ma provjereni su dobiveni rezultati za podljestvice dobrobiti, *ustrajnost* i *povezanost*. Welchov test u skladu s dvosmjernom ANOVA-om potvrđuje glavni efekt razine obrazovanja na *ustrajnost* ($F_{1,430} = 9.20, p < .01$) i glavni efekt spola na *povezanost* ($F_{1,428} = 30.75, p < .01$). Međutim, suprotno dvosmjernoj ANOVA-i Welchov test pokazuje glavni efekt razine obrazovanja na *povezanost* ($F_{1,430} = 7.45, p < .01$).

Iz dobivenih rezultata, može se uočiti kako je glavni efekt razine obrazovanja značajan za EPOCH mjeru dobrobit te njezine podljestvice *ustrajnost*, *optimizam* i *povezanost*. Glavni efekt razine obrazovanja na dobrobiti kada se ona mjeri kao ukupan rezultat pokazuje kako srednjoškolci izvještavaju o statistički značajno višoj razini dobrobiti od osnovnoškolaca. Za podljestvicu dobrobiti, *ustrajnost* glavni efekt razine obrazovanja pokazuje kako su srednjoškolci ti koji imaju veću razinu ustrajnosti od osnovnoškolaca. Dobiven je i glavni efekt razine obrazovanja u podljestvici dobrobiti *optimizam* koji pokazuje da su srednjoškolci optimističniji od osnovnoškolaca. Glavni efekt razine obrazovanja dobiven je i za podljestvicu

dobrobiti, *povezanost* koji nam pokazuje da srednjoškolci osjećaju više povezanosti s drugima od osnovnoškolaca. Dobiveni rezultati su djelomično u skladu s hipotezom 2a prema kojoj se očekivalo da razina obrazovanja neće imati značajan efekt na dimenzije dobrobiti.

Što se tiče glavnog efekta spola na dimenzije dobrobiti, on je dobiven u jednoj od podljestvica dobrobiti, *povezanost*, pri čemu djevojčice izvještavaju o statistički značajno višoj razini povezanosti od dječaka. Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu 2b.

U *Tablici 4.* prikazani su rezultati ANOVA testa za efekte razine obrazovanja i spola te njihove interakcije na dimenzije kvalitete školskog života.

Tablica 4. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije dimenzija kvalitete školskog života s obzirom na razinu obrazovanja i spol ispitanika*

	RO	Spol	N	M	SD		F (df)	η^2							
Opće zadovoljstvo školom	OŠ	M	100	2.29	0.78	RO	6.73** (1, 423)	.02							
		Ž	120	2.42	0.72										
	SŠ	M	46	2.59	0.66				Spol	1.71 (1, 423)	.00				
		Ž	161	2.53	0.65										
	Negativni osjećaji prema školi	OŠ	M	99	2.17							0.69	RO	0.10 (1, 422)	.00
			Ž	121	2.37							0.74			
SŠ		M	46	2.13	0.59	Spol	8.28** (1, 422)	.02							
		Ž	160	2.36	0.65										
Nastavnici		OŠ	M	101	2.69				0.82	RO	0.35 (1, 426)	.00			
			Ž	121	2.83				0.79						
	SŠ	M	47	2.71	0.67				Spol				1.04 (1, 426)	.00	
		Ž	161	2.73	0.68										
	Socijalna integriranost	OŠ	M	101	2.96	0.59	RO	19.26** (1, 426)							.03
			Ž	121	2.94	0.74									
SŠ		M	47	3.19	0.49	Spol				0.63 (1, 426)	.00				
		Ž	161	3.19	0.48										
Školsko postignuće		OŠ	M	101	2.88				0.78			RO	2.76 (1, 426)	.01	
			Ž	121	3.01				0.82						
	SŠ	M	47	2.71	0.57		Spol	4.48* (1, 426)	.01						
		Ž	161	2.91	0.73										
			M	47	2.71	0.57				Interakcija	0.19 (1, 426)				.00
			Ž	161	2.91	0.73									

Napomena: RO = razina obrazovanja, N = broj ispitanika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacije; * $p < .05$; ** $p < .01$ (uz Bonferroni korekciju)

S obzirom da preduvjet homogenosti nije zadovoljen za podljestvice kvalitete školskog života, *opće zadovoljstvo školom* i *socijalna integriranost* dobiveni rezultati provjereni su jednosmjernim ANOVA-ma. Welchov test u skladu s dvosmjernom ANOVA-om potvrđuje glavni efekt spola glavni efekt razine obrazovanja na *opće zadovoljstvo školom* ($F_{1,427} = 6.67, p < .05$) i glavni efekt razine obrazovanja na *socijalnu integriranost* ($F_{1,430} = 18.86, p < .01$).

Glavni efekt razine obrazovanja na dimenzije kvalitete školskog života značajan je za podljestvice *opće zadovoljstvo školom* i *socijalnu integriranost*. Za podljestvicu *opće*

zadovoljstvo školom, glavni efekt razine obrazovanja pokazuje da su srednjoškolci općenito zadovoljniji školom od osnovnoškolaca. Glavni efekt razine obrazovanja dobiven za podljestvici kvalitete školskog života, *socijalna integriranost* pokazuje da se srednjoškolci osjećaju više socijalno integrirano u školski život od osnovnoškolaca. Prema hipotezi 2a očekivalo se da će razina obrazovanja imati značajan efekt na sve dimenzije kvalitete školskog života, pri čemu će osnovnoškolci imati više rezultate na svim dimenzijama osim na *negativnim osjećajima prema školi*. Stoga dobiveni rezultati nisu u skladu s postavljenom hipotezom.

Što se tiče glavnog efekta spola na dimenzije kvalitete školskog života, značajan je za podljestvice *negativni osjećaji prema školi* i *školsko postignuće*. Glavni efekt spola dobiven u podljestvici kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* nam pokazuje da dječaci imaju manje negativnih osjećaja prema školi od djevojčica. Dok nam glavni efekt spola dobiven u podljestvici kvalitete školskog života, *školsko postignuće* pokazuje da djevojčice pozitivnije ocjenjuju svoje školsko postignuće od dječaka. Hipotezi 2b pretpostavljala je da će spol imati značajan efekt na sve dimenzije kvalitete školskog života, pri čemu će djevojčice imati više rezultate na svim dimenzijama osim na *negativnim osjećajima prema školi*. Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju hipotezu.

U *Tablici 5.* prikazani su rezultati ANOVA testa za efekte razine obrazovanja i spola te njihove interakcije na zadovoljstvo životom i školski uspjeh.

Tablica 5. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije zadovoljstva životom i školskog uspjeha s obzirom na razinu obrazovanja i spol ispitanika*

	RO	Spol	N	M	SD		F (df)	η^2
Zadovoljstvo životom	OŠ	M	101	3.75	0.87	RO	0.19 (1, 426)	.00
		Ž	121	3.62	0.99	Spol	3.48 (1, 426)	.01
	SŠ	M	47	3.76	0.82	Interakcija	0.29 (1, 426)	.00
		Ž	161	3.52	0.92			
Školski uspjeh	OŠ	M	100	3.78	0.91	RO	5.49* (1, 423)	.01
		Ž	120	4.01	0.83	Spol	4.93* (1, 423)	.01
	SŠ	M	46	3.57	0.98	Interakcija	0.01 (1, 423)	.00
		Ž	161	3.77	0.91			

Napomena: RO = razina obrazovanja, N = broj ispitanika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacije; * p < .05; ** p < .01 (uz Bonferroni korekciju)

Prema hipotezi 2a očekivalo se da će razina obrazovanja imati značajan efekt na zadovoljstvo životom i na školski uspjeh, pri čemu se očekivalo da će osnovnoškolci imati viši školski uspjeh i više zadovoljstvo životom. Glavni efekt razine obrazovanja dobiven je za

školski uspjeh što nam pokazuje da osnovnoškolci imaju bolji školski uspjeh od srednjoškolaca. Dobiveni rezultati su stoga samo djelomično u skladu s hipotezom 2a.

Hipoteza 2b predviđala je da će spol imati značajan efekt na zadovoljstvo životom i školskom uspjehu, pri čemu će dječaci imati više zadovoljstvo životom, a djevojčice viši školski uspjeh. Glavni efekt spola dobiven je za školski uspjeh, pri čemu djevojčice izvještavaju o statistički značajno višem školskom uspjehu od dječaka. Rezultati djelomično potvrđuju hipotezu 2b.

1.4 Doprinos razine obrazovanja, spola i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom

S ciljem ispitivanja doprinosa razine obrazovanja, spola i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom mladih adolescenata provedena je hijerarhijska regresijska analiza.

U prvi korak hijerarhijske analize uključene su demografske varijable (spol i razina obrazovanja), a u drugom koraku dodane su dimenzije kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, nastavnici, socijalna integriranost i školsko postignuće*). U Tablici 6. prikazani su dobiveni rezultati.

Tablica 6. Rezultati hijerarhijske regresijske analize doprinosa demografskih varijabli i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom mladih adolescenata

Varijable	Zadovoljstvo životom					
	Model 1			Model 2		
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	β
Razina obrazovanja	-.34	.46	-.04	-.68	.40	-.07
Spol	-.79	.49	-.08	-.83	.41	-.09*
Opće zadovoljstvo školom				.13	.06	.12*
Negativni osjećaji prema školi				-.21	.07	-.16**
Nastavnici				.11	.06	.09
Socijalna integriranost				.34	.08	.22**
Školsko postignuće				.33	.07	.22**
ΔR^2		.01			.33**	
R^2		.01			.34**	
ΔF		2.01			41.89**	
<i>F</i>		2.01			30.78**	

B = nestandardizirani regresijski koeficijent; *SEB* = standardna pogreška *B* koeficijenta; β = standardizirani regresijski, **p*<.05. ***p*<.01

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize korišteni su prediktori razina obrazovanja i spol, no oni nisu bili statistički značajni u objašnjenju zadovoljstva životom

mladih adolescenata. Uključivanjem dimenzija kvalitete školskog života u drugom koraku, spol postaje značajni prediktor, a pokazuje se da su *opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, socijalna integriranost* i *školsko postignuće* značajni prediktori zadovoljstva životom. Prema hipotezi 3, očekivalo se da će dimenzije kvalitete školskog života, *opće zadovoljstvom školom, socijalna integriranost, školsko postignuće* i *nastavnici* biti pozitivni prediktori, a *negativni osjećaji prema školi* negativni prediktori zadovoljstva životom, što je uglavnom potvrđeno dobivenim rezultatima. Dodavanjem dimenzija kvalitete školskog života dodatno je objašnjeno 33 % varijance kriterija ($\Delta F_{5,415} = 41.89, p < .01$), što upućuje na to da više zadovoljstvo školom, manje negativnih osjećaja prema školi, bolja socijalna integriranost učenika i viši subjektivni doživljaj školskog postignuća predviđaju veće zadovoljstvo životom kod mladih adolescenata. Varijable u ovom modelu zajedno objašnjavaju 34 % varijance zadovoljstva životom ($F_{7,415} = 30.78, p < .01$).

1.5 Doprinos razine obrazovanja, spola, dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha

Drugom regresijskom analizom ispitani su doprinosi razine obrazovanja, spola, dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata.

U prvi korak uključene su demografske varijable (spol i razina obrazovanja), u drugom koraku dodane su dimenzije dobrobiti (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost* i *sreća*), a u trećem koraku dodane su dimenzije kvalitete školskog života (*opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, nastavnici, socijalna integriranost* i *školsko postignuće*). U *Tablici 5.* prikazani su dobiveni rezultati.

Tablica 5. Rezultati hijerarhijske analize doprinosa demografskih varijabli, dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata

Varijable	Školski uspjeh								
	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	B	S.E.	β
Razina obrazovanja	-.23	.09	-.13*	-.28	.09	-.16**	-.13	.08	-.07
Spol	.22	.09	.10*	.15	.09	.08	.05	.09	.03
Angažiranost				-.01	.01	-.03	-.01	.01	-.02
Ustrajnost				.09	.02	.32**	.01	.02	.04
Optimizam				-.03	.02	-.10	-.02	.01	-.08
Povezanost				.02	.02	.06	-.00	.01	-.00
Sreća				-.01	.02	-.02	-.03	.02	-.11
Opće zadovoljstvo školom							-.01	.01	-.03
Negativni osjećaji prema školi							.02	.01	.09
Nastavnici							.00	.01	.00
Socijalna integriranost							.02	.02	.06
Školsko postignuće							.18	.02	.60**
ΔR^2		.02*			.08**			.23**	
R^2		.02*			.10**			.33**	
ΔF		4.69*			7.42**			27.43**	
F		4.69*			6.74**			16.62**	

B = nestandardizirani regresijski koeficijent; SEB = standardna pogreška B koeficijenta; β = standardizirani regresijski, Razina obrazovanja (0 = Osnovna škola, 1 = Srednja škola), Spol (0 = dječaci, 1 = djevojčice) * $p < .05$. ** $p < .01$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize korišteni su prediktori razina obrazovanja i spol, koji su se pokazali kao statistički značajnim prediktorima kriterija i zajedno objašnjavaju 2 % ukupne varijance školskog uspjeha ($F_{2,418} = 4.69, p < .05$). Razina obrazovanja i spol kao značajni prediktori pokazuju kako će osnovnoškolci imati bolji školski uspjeh od srednjoškolaca, a djevojčice bolji školski uspjeh od dječaka. Uključivanjem dimenzija dobrobiti u drugom koraku, razina obrazovanja ostaje značajni prediktor, spol prestaje biti značajni prediktor, a pokazuje se i kako je jedna dimenzija dobrobiti, *ustrajnost* značajni prediktor školskog uspjeha. Prema hipotezi 4, očekivalo se da će dimenzije dobrobiti, *angažiranost*, *ustrajnost*, *optimizam*, *povezanost* i *sreća* pozitivno doprinijeti objašnjenju školskog uspjeha, što je samo djelomično dobiveno. Dodavanjem dimenzija dobrobiti dodatno je objašnjeno 8 % varijance kriterija ($\Delta F_{5,413} = 7.42, p < .01$). Ovi rezultati nam pokazuju da će ustrajni učenici imati bolji školski uspjeh. Uključivanjem dimenzija kvalitete školskog života u posljednjem koraku, razina obrazovanja i *ustrajnost* prestaju biti značajni prediktor, a *školsko postignuće* se pokazuje kao značajni prediktor školskog uspjeha. Hipotezom 4 očekivalo se da će dimenzije kvalitete školskog života, *opće zadovoljstvo školom*, *socijalna integriranost*, *školsko postignuće* i *nastavnici* biti pozitivni prediktori, a *negativni osjećaji prema školi* negativni

prediktori školskom uspjehu, što je samo djelomično dobiveno ovim istraživanjem. Dodavanjem dimenzija kvalitete školskog života u trećem koraku dodatno je objašnjeno 23 % varijance kriterija ($\Delta F_{5,408} = 27.43, p < .01$), što upućuje na to da postoji velika povezanost između subjektivnog doživljaja školskog postignuća i stvarnog školskog uspjeha učenika. Varijable u ovom modelu zajedno objašnjavaju 33 % varijance školskog uspjeha ($F_{12,408} = 16.62, p < .01$).

5. Rasprava

Ovo je istraživanje provedeno s ciljem ispitivanja povezanosti dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha kod mladih adolescenata. Također, željele su se provjeriti dobne i spolne razlike te ispitati koje varijable će imati značajan doprinos u objašnjenju zadovoljstva životom i školskog uspjeha mladih adolescenata.

5.1 Povezanost dimenzija dobrobiti, dimenzija kvalitete školskog života, zadovoljstva životom i školskog uspjeha

Kern i suradnici (2016) pretpostavljaju da postoji pet pozitivnih karakteristika adolescenata (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreća*) koje su osmišljene s ciljem poticanja pozitivnog razvoja odrasle osobe. Pojedinaac koji je zadovoljni s tim karakteristikama će biti općenito zadovoljniji svojim životom. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju njihovu pretpostavku i pokazuju pozitivnu povezanost između dimenzija dobrobiti (*angažiranost, ustrajnost, optimizam, povezanost i sreća*) i zadovoljstva životom.

Dimenzije dobrobiti i zadovoljstvo životom značajno su pozitivno povezane s *općim zadovoljstvom školom, nastavnicima, socijalnom integriranošću, školskim postignućem*, a negativno povezane s *negativnim osjećajima prema školi*, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja su pokazala da je zadovoljstvo školskim životom u pozitivnoj korelaciji s raznim dimenzijama psihološke dobrobiti i zadovoljstvom životom. Dobivena pozitivna povezanost između *općeg zadovoljstva školom* i dimenzija dobrobiti te negativna povezanost između *negativnih osjećaja prema školi* i dimenzija dobrobiti u skladu je s nalazima Aldridge i suradnika (2016) prema kojima škola ima učinka na afektivnu komponentu subjektivne dobrobiti. Nadalje, Suldo i suradnici (2013) navode kako pozitivnije okruženje u školi može biti povezano sa životnim zadovoljstvom učenika, što je u skladu s rezultatima koji pokazuju pozitivnu povezanost dimenzija kvalitete školskog života i zadovoljstva životom i negativnu povezanost zadovoljstva životom s podljestvicom *negativni osjećaji prema školi*. Učenici koji

izvještavaju o većem broju negativnih osjećaja prema školi istodobno procjenjuju svoju dobrobit i zadovoljstvo životom nižim, dok oni učenici koji izvještavaju o većem zadovoljstvu školom procjenjuju veću dobrobit i zadovoljstvo životom.

Dobiveni rezultati o zadovoljstvu učenika odnosom s nastavnicima su u skladu s očekivanjima da će učenici koji su zadovoljniji odnosom s nastavnicima biti oni učenici koji imaju više rezultate na dimenzijama dobrobiti i zadovoljstvu životom. Aldridge i suradnici (2016) u svojem istraživanju dobivaju značajnu povezanost između dobrobiti i odnosa s nastavnicima, a druga istraživanja identificiraju snažnu povezanost između podrške učitelja i zadovoljstva životom mladih adolescenata (Natvig i sur., 2003; Suldo i sur., 2008). To upućuje da je učenicima uključenim u ovo istraživanje dobar odnos s nastavnicima bitan i da učenici koji pozitivnije percipiraju svoje odnose s nastavnicima izvještavaju o višoj dobrobiti kao i većem zadovoljstvu životom. Jedinstveni utjecaj emocionalne podrške na dobrobit u skladu je s dosadašnjim istraživanjima koja su dobila da adolescenti koji percipiraju više emocionalne podrške, osobito od učitelja, imaju veće zadovoljstvo u školi, bolju akademsku kompetenciju i društvene vještine (Malecki i Demaray, 2003; Richman i sur., 1998).

Pozitivna povezanost *socijalne integriranosti* s dimenzijama dobrobiti i zadovoljstvom životom upućuje na to da su oni učenici koji su bili bolje socijalno integrirani u školi i samim time zadovoljniji odnosima sa svojim vršnjacima upravo oni učenici koji izvještavaju o višim rezultatima na dimenzijama dobrobiti i koji su zadovoljniji svojim životom. Prema prijašnjim istraživanjima, učenici koji su doživljavali veću socijalnu integriranost i povezanost s vršnjacima i drugim osobama u školi su bili isti učenici koji su bili zadovoljniji svojim životom (Aldridge i sur., 2016). Kvaliteta društvenih odnosa ključna je za dobrobit pojedinca. Potreba za pripadanjem, za bliskim i dugoročnim društvenim odnosima temeljna je ljudska potreba, a dobrobit pojedinca ovisi o zadovoljavanju te potrebe (Diener i Seligman, 2004). Pozitivna percepcija međuljudskih odnosa je kod osnovnoškolaca i srednjoškolaca povezana s većim zadovoljstvom životom, što je u skladu s idejom da mladi adolescenti pridaju veliku vrijednost svojim odnosima s vršnjacima (Suldo i sur., 2013).

Dobivena je i pozitivna povezanost između dobrobiti, zadovoljstva životom i subjektivnog osjećaja *školskog postignuća*, što je u skladu s ranijim istraživanjima koja dobivaju korelacije između subjektivne procjene školskog uspjeha i zadovoljstva životom učenika (Suldo i Huebner, 2006) i između sreće, odnosno subjektivne dobrobiti i subjektivne procjene školskog uspjeha (Cheng i Furnham, 2002).

Nadalje, samo jedna od dimenzija dobrobiti, *ustrajnost* je pokazala pozitivnu povezanost sa školskim uspjehom. Ustrajnost prema Kernu i suradnicima (2016) je dimenzija dobrobiti koja se odnosi na sposobnost ostvarivanja ciljeva do kraja, čak i pred raznim preprekama. Visok rezultat na ustrajnosti prikazuje osobu koja je savjesna i odlučna u ostvarivanju svojih dugoročnih ciljeva, stoga je očekivano da će upravo učenici s visokom razinom ustrajnosti biti učenici koji imaju najviši školski uspjeh. Ustrajnost je povezana s visokim postignućem i u drugim znanstvenim radovima, poput Duckworth i suradnici (2007) koji otkrivaju da ustrajniiji studenti postižu bolji akademski uspjeh od svojih vršnjaka.

Što se tiče školskog uspjeha i zadovoljstva kvalitetom školskog života, u ovom je istraživanju pronađena pozitivna povezanost što ide u prilog rezultatima drugih istraživanja koja pokazuju da upravo oni učenici koji imaju odličan školski uspjeh imaju i veće zadovoljstvo kvalitetom odnosa u školi od učenika s nižim školskim uspjehom. Suprotno tome, lošiji školski uspjeh je povezan s nižom razinom zadovoljstva školom (Kartzias i sur., 2001). Povezanost školskog uspjeha i zadovoljstva školom dobiva i Buterin-Mičić (2019) prema kojoj učenici koji se osjećaju više uspješno i kompetentno u obavljanju školskih obaveza i koji su zadovoljniji kvalitetom odnosa u školi imaju i bolji školski uspjeh.

Za kraj, rezultati su pokazali i pozitivnu povezanost između zadovoljstva životom i školskog uspjeha. Prethodna su istraživanja pokazala kako su akademska izvedba kao i percepcija vlastite akademske kompetencije povezani sa životnim zadovoljstvom djece i adolescenata (State i Kern, 2017; Suldo i Huebner, 2006; Suldo i sur., 2006). Učenici koji su zadovoljni životom općenito izvještavaju o boljem školskom uspjehu od manje zadovoljnih učenika (Kartzias i sur., 2001).

5.2 Efekt razine obrazovanja i spola na dimenzija dobrobiti, dimenzije kvalitete školskog života, zadovoljstvo životom te na školski uspjeh

U ovom je istraživanju dobiven glavni efekt razine obrazovanja na *ustrajnost*, *optimizam*, *opće zadovoljstvo školom*, *socijalna integracija* i *školski uspjeh*. Pokazalo se da su srednjoškolci više ustrajniiji i optimističniji, općenito zadovoljniji školom i odnosima sa svojim vršnjacima i drugim osobama u školi od osnovnoškolaca, dok osnovnoškolci postižu nešto bolji školski uspjeh od srednjoškolaca. Dobiveni rezultati da srednjoškolci postižu više rezultate na dimenzijama *ustrajnost* i *optimizam* nisu u skladu s očekivanjima i rezultatima prethodnih istraživanja (Kern i sur., 2016). Kao objašnjenje za dobivene rezultate može se uzeti činjenica da su u ovom istraživanju srednjoškolci isto ti koji su općenito zadovoljniji školom i odnosima

s vršnjacima i ostalim osobama u školu od osnovnoškolaca te moguće je da je to razlog zbog kojeg stariji učenici pokazuju optimističniji pogled na život od mlađih. Upravo doživljaj snažnog osjećaja pripadnosti i povezanosti sa školom može se smatrati kritičnim čimbenikom u ukupnom pozitivnom razvoju mladih (Oberle i sur., 2011). Postoje istraživanja koja su otkrila značajne i pozitivne povezanosti između optimizma i pozitivnih odnosa s vršnjacima i odraslima u uzorku mladih adolescenata (Schonert-Reichl i LeRose, 2008). Pokazalo se da optimizam pozitivno predviđa prihvaćanje vršnjaka (Oberle i sur., 2010.), te je utvrđeno da je negativno povezan s odbacivanjem od strane vršnjaka i usamljenosti (Deptula i sur., 2006). Što se tiče ustrajnosti, Duckworth i suradnici (2007) u svojem istraživanju dobivaju kako su stariji ispitanici bili više ustrajni od mlađih ispitanika, a meta-analiza koju provode Crede i suradnici (2017) pokazuje da se ustrajnost postepeno povećava kako učenici stare. Dob može utjecati na ustrajnost, jer kako odrastaju, učenici mogu doživjeti promjene u svojoj ustrajnosti zbog bioloških promjena ili promjena u životnim iskustvima što može dovesti do veće razine ustrajnosti kod starijih adolescenata u usporedbi s mlađim (Peña i Duckworth, 2018). Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako su stariji učenici zadovoljniji školom i odnosima s drugima što je suprotno očekivanjima i nalazima prethodnih istraživanja (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Raboteg-Šarić i suradnici u svojem istraživanju dobivaju kako se stariji učenici, odnosno učenici sedmih i osmih razreda osjećaju manje društveno prihvaćeni od učenika petih i šestih razreda, točnije što su učenici stariji to su manje zadovoljni školom i doživljavaju više negativnih osjećaja prema školi. Jedno objašnjenje ovog trenda nude Epstein i McPartland (1976) koji pokazuju da kako učenici odrastaju tako se počinju sve više razlikovati prema svojim sposobnostima, a škole postaju sve manje sposobne zadovoljiti raznolikije akademske interese i potrebe starijih učenika. U ovom istraživanju se mlađi učenici smatraju učenici sedmih i osmih razreda osnovnih škola, dok pod starije učenike uključujemo učenike prvih i drugih razreda srednjih škola, što je moguće objašnjenje rezultata koji nisu u skladu s onima iz literature. Učenici upisuju srednje škole s obzirom na svoje interese i akademska postignuća stoga su srednje škole više sposobne zadovoljiti potrebe svojih učenika od osnovnih škola gdje u starijim razredima dolazi do velike razlike u potrebama i željama učenika. Pošto su učenici u srednjima školama okruženi drugim vršnjacima koji imaju sličnije interese i zanimanja od učenika u osnovnim školama, lako je moguće da su zbog toga srednjoškolci zadovoljniji odnosima u školi i školom općenito od osnovnoškolaca. Osnovnoškolci i srednjoškolci se u ovom istraživanju razlikuju i po školskog uspjehu, pri čemu su osnovnoškolci imali bolji uspjeh od srednjoškolaca. Dobiveni rezultati su u skladu s hipotezom i drugim istraživanjima koja

dobivaju kako stariji učenici postižu slabiji školski uspjeh (Koludrović i Ercegovac, 2013; Raboteg-Šarić i sur., 2009).

Što s tiče glavnog efekta spola on je dobiven za *povezanost, negativne osjećaje prema školi, školskom postignuću* i školski uspjeh. Točnije, u ovom je istraživanju dobiveno da djevojčice izvještavaju o većoj povezanosti, više negativnih osjećaja prema školi, boljem školskom postignuću i školskom uspjehu od dječaka. Veći osjećaj povezanosti kod djevojčica u usporedbi s dječacima je u skladu s hipotezom i prethodnim istraživanjima (Kern i sur., 2016; Zeng i Kern, 2019). Dimenzija povezanost bila je osmišljena za procjenu osjećaja voljenosti od drugih, a snažno je povezana s pozitivnim odnosima s drugima, poput roditelja, vršnjaka i nastavnika. Stoga je moguće objasniti spolnu razliku u tom aspektu dobrobiti putem istraživanja McDermotta i suradnika (1983) te Douvana i Adelsona (1966) koja pokazuju da se djevojčice u adolescentskom razdoblju definiraju kroz povezanost i međuljudske veze, dok dječaci sebe definiraju više kroz odvojenost i neovisnost od drugih. U skladu s prijašnjim istraživanjima i u ovom se istraživanju pronalaze razlike među spolovima u podljestvici *školskog postignuće*, pri čemu su djevojčice te koje se osjećaje više uspješno u obavljanju školskih obaveza od dječaka (Buterin-Mičić, 2019; Raboteg-Šarić i sur., 2009;). Međutim, suprotno rezultatima Raboteg-Šarić i suradnika (2009) u ovom istraživanju djevojčice izvještavaju o većoj količini *negativnih osjećaja prema školi*. Moguće je da razlika u negativnim osjećajima prema školi dolazi zbog veće zabrinutosti djevojčica o školi i školskom uspjehu od dječaka. Podljestvica kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* se uz osjećaj nesretnosti u školi odnosi i na osjećaj zabrinutosti i uzrujanosti. Djevojčice pokazuju više rezultate upravo na česticama koje ispituju osjećaj uznemirenosti i zabrinutosti u školi, a ne na čestici koja ispituje osjećaj nesretnosti u školi. Pomerantz i suradnici (2002) pokazuju kako unatoč boljem školskom uspjehu kod djevojčica, one su te koje doživljavaju veći unutarnji nemir, negativnije se procjenjuju i sklonije su većoj brzi o svom uspjehu u školi od dječaka. U adolescenciji djevojčice općenito prijavljuju veći broj briga (Costello i sur., 2003), te imaju šest puta veću vjerojatnost razvijanja generaliziranog anksioznog poremećaj nego dječaci (Bowen i sur., 1990). Zabrinutost je kognitivna komponenta anksioznosti koja je izazvana pod uvjetima neizvjesnosti (Borkovec i sur., 1991), a istraživanja pokazuju da se više zabrinutosti prijavljuje kod žena nego kod muškaraca (Robichaud i sur., 2003), uz isti obrazac pronađen kod djece (Campbell i Rapee, 1994; Silverman i sur., 1995.). Stoga je moguće objašnjenje za više negativnih osjećaja prema školi kod djevojčica upravo viša razina zabrinutosti koju osjećaju od dječaka, što je u skladu s nalazima Silvermana i suradnika (1995) koji su otkrili da djevojčice

izvještavaju o više briga vezanih uz školu, vršnjake iz razreda, buduće događaje i izgled. Glavni efekt spola dobiven je i za školski uspjeh što je u skladu s ostalim istraživanjima koja dobivaju kako djevojčice postižu bolji školski uspjeh od dječaka (Berger i sur., 2011; Raboteg-Šarić i sur., 2009, Raboteg-Šarić i Brajša-Žganec, 2000).

Suprotno očekivanjima nije bilo nikakve razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na dob i spol ispitanika. Postoji veliki broj istraživanja koja su se bavili zadovoljstvom životom, međutim većina rezultata su proturječna. Tako neka istraživanja pronalaze razlike, a druga ne. Ovo istraživanje ide u skladu s nalazima Gilman i Huebner (2003) i Huebner i suradnika (2000) prema kojima ne postoje razlike u globalnom zadovoljstvu životom s obzirom na spol i dob ispitanika.

5.3 Doprinos kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom

Sve više istraživanja podupire ideju da školska iskustva učenika utječu na više aspekata života od samog akademskog uspjeha te ona mogu biti povezana i sa samom dobrobiti učenika (Suldo i sur., 2008). Zbog toga, ovim se istraživanjem htio ispitati doprinos raznih aspekata školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom mladih adolescenata. *Opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, socijalna integriranost te školsko postignuće* pokazali su se kao značajnim prediktorima u objašnjenju zadovoljstva životom. Dobiveni rezultati su očekivani budući da i prijašnja istraživanja pronalaze kako razni aspekti školskog života mogu objasniti varijancu u zadovoljstvu životom (Suldo i sur., 2008; Suldo i sur., 2013). Dosadašnja istraživanja kao i ovo istraživanje sugeriraju da škola može biti važna u zadovoljstvu života mladih adolescenata. U istraživanju 2008. Suldo i suradnici (2008) dobivaju kako zadovoljstvo školskim životom objašnjava 14 % varijance zadovoljstva životom učenika, dok u istraživanju 2013. Suldo i suradnici (2013) pokazuju da školski život objašnjava 19 % varijance kriterija. U trenutnom istraživanju dobiveno je kako kvaliteta školskog života objašnjava čak 32 % varijance zadovoljstva životom.

Brojna istraživanja pronalaze kako razni aspekti školskog života, poput boljeg akademskog postignuća, boljih odnosa s nastavnicima i općenito pozitivnije okruženje u školi mogu pozitivno utjecati na životno zadovoljstvo učenika (Gilman i Huebner, 2006; Suldo i sur., 2008; Suldo i sur., 2013). Gilman i suradnici (2000) opisuju hijerarhijski model u kojem je zadovoljstvo životom konstrukt višeg reda koji predstavlja kolektivno zadovoljstvo djece i adolescenata s pet važnih domena života, od kojih je jedna od domena upravo škola. Stoga je prema njihovom modelu očekivano kako će veće *opće zadovoljstvo školskim životom* i manje

negativnih osjećaja prema školi biti povezano s većim globalnim zadovoljstvom životom mladih adolescenata, što je dobiveno ovim istraživanjem. Nekoliko istraživanja pokazalo je povezanost između zadovoljstva učenika sa školovanjem i njihovog globalnog zadovoljstva životom (Natvig i sur., 2003; Seligson i sur., 2003). Zadovoljstvo školom nije važno samo zbog izravne povezanosti s globalnim zadovoljstvom životom, već zato što će učenici koji su zadovoljni školom vjerojatnije pokazivati više prosocijalnog ponašanja u učionici, kao što je postupanje s poštovanjem prema učiteljima i kolegama te lakše surađivanje s drugima (Parish i Parish, 2005).

Zadovoljstvo školskim prijateljima i zadovoljstvo vršnjacima iz razreda jest usko povezano s ukupnim zadovoljstvom životom (Casas i sur., 2013), što potvrđuju rezultati u ovom istraživanju koji pokazuju da je *socijalna integriranost* značajni prediktor zadovoljstva životom mladih adolescenata. Društveni odnosi su važne determinante zadovoljstva životom (Diener i Seligman, 2004), a teoretizira se da je stvaranje i održavanje društvenih odnosa temeljni ljudski motiv (Leary i Baumeister, 1995). Postoje značajni dokazi da su pojedinci s bogatijom društvenom mrežom skloniji biti zadovoljniji i sretniji sa svojim životom. Pozitivan način na koji društveni odnosi pridonose dobrobiti pojedinca može se objasniti time što su dobri odnosi ključni u zadovoljavanju osnovne ljudske potrebu za pripadnošću (Deci i Ryan, 2002), a uz to pokazano je kako razina subjektivne dobrobiti pojedinca raste s brojem ljudi kojima pojedinac može vjerovati i s kojima može razgovarati o problemima ili važnim stvarima. Visoko zadovoljstvo životom povezano je s prisutnosti kvalitetnih prijateljstva koja nam pružaju podršku, uzajamnosti i intimnost (Amati i sur., 2018; Demir i Weitekamp 2007). Kao još jedan značajan prediktor u objašnjenju zadovoljstva životom pokazalo se *školsko postignuće* koje se odnosi na subjektivan doživljaj školskog uspjeha učenika. Dobiveni rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima koja pronalaze da percipirana akademska kompetencija predviđa zadovoljstvo životom i sreću učenika (Cheng i Furnham, 2002; Suldo i Huebner, 2006).

5.4 Doprinos dobrobiti i kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha

S obzirom da je školski uspjeh važan čimbenik u životu mladih adolescenata, ovim se istraživanjem htjela provjeriti povezanost dimenzija dobrobiti i dimenzija kvalitete školskog života sa školskog uspjeha mladih adolescenata.

Ustrajnost je jedina dimenzija dobrobiti koja je pokazala značajan doprinos u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata. Postizanje izazovnih ciljeva, kao što je dobar školski uspjeh, zahtijeva spremnost na kontrolu impulsa, naporan rad i izdržljivost, kao i

sposobnost održavanja interesa unatoč mogućih neuspjeha na putu do cilja. Upravo tako Duckworth i suradnici (2007) definiraju pojam ustrajnosti. Ustrajnost ima visoku korelaciju sa savjesnošću i sa samodisciplinom (Schmidt i sur., 2018), a savjesnost, osobina ličnosti koja prvenstveno opisuje kontrolu impulsa i samoregulaciju ponašanja se dosljedno povezuje s akademski uspjehom (Poropat, 2009). Duckworth i suradnici (2007) dobivaju kako ustrajnost predviđa ishode povezane s postignućem, poput školskog uspjeha što je u skladu s dobivenim rezultatima ovog istraživanja i potvrđuje *ustrajnost* kao mogući prediktor školskog uspjeha mladih adolescenata. Ustrajnost je bila među nekoliko značajnih prediktora akademskog uspjeha srednjoškolaca u SAD-u (Seider i sur., 2013.), odnosno što je bila veća tendencija učenika da ustraju, to su bili bolji u školi. Slični nalazi zabilježeni su u Švicarskoj i Njemačkoj, gdje su mladi adolescenti s većom ustrajnošću prijavili pozitivniji učinak škole i pokazivali bolji školski uspjeh (Weber i Ruch, 2012; Weber i sur., 2016). Prema Fernández-Martín i suradnicima (2020) ustrajnost predviđa školski uspjeh među osnovnoškolcima, srednjoškolcima i studentima.

Od dimenzija kvalitete školskog života *školsko postignuće* se pokazalo kao značajnim prediktorom školskog uspjeha učenika. U ovom se istraživanju školsko postignuće odnosi na subjektivan osjećaj kompetencije učenika u obavljanju školskih obaveza te je očekivano da će velikim dijelom školsko postignuće biti povezano sa školskim uspjehom mladih adolescenata. Dobiveni rezultati pokazuju da objektivni školski uspjeh učenika odgovora njihovom subjektivnom školskom uspjehu, odnosno osjećaju učenika da je uspješan u izvršavanju svojih školskih obaveza.

5.5 Prednosti i ograničenja uz prijedloge za buduća istraživanja

Ovo istraživanje doprinosi razumijevanju odnosa dobrobiti, zadovoljstva životom, kvalitete školskog života i školskog uspjeha kod mladih adolescenata. Njime se pokušala objasniti važnost zadovoljstva učenika školom i školskog uspjeha te utjecaj koji to može imati na dobrobit i generalno zadovoljstvo životom učenika. Jedna od prednosti ovoga istraživanja jest što je za potrebe ovog istraživanja *EPOCH mjera dobrobiti adolescenata* prevedena na hrvatski jezik. Potvrđena je originalna struktura upitnika i dobivena je zadovoljavajuća pouzdanost na hrvatskom uzorku. Još jedna od prednosti je provedba istraživanja uživo. Ispitanici su imali mogućnost postavljanja pitanja i traženja pojašnjenja za čestice koje im nisu bile jasne kako ne bi davali nasumične odgovore. Nadalje, uzorak u ovom istraživanju

obuhvatio je veći broj učenika osnovnih i srednjih škola te je moguća bolja generalizacija nego da se istraživanje provodilo u samo jednoj školi.

Neki od dobivenih rezultata u skladu su s postavljenim hipotezama, ali dobiveni su i rezultati koji nisu bili očekivani. Moguće je da je do takvih rezultata došlo zbog nekih ograničenja ovog istraživanja. Iako je postojala opcija ispunjavanja upitnika *online*, veliki broj ispitanika je upitnik ispunjavalo uživo što može biti prednost, ali i nedostatak ovog istraživanja. Razlika s obzirom na način ispunjavanja upitnika pronađena je u dvije dimenzije kvalitete školskog života, *negativni osjećaji prema školi* i *socijalna integriranost* te u jednoj od dimenzija dobrobiti, *ustrajnost*. Učenici koji su upitnik ispunjavali *online* imali su više negativnih osjećaja prema školi, višu socijalnu integriranost i ustrajnost od učenika koji su upitnik ispunjavali u školi. Razlog različitih rezultata može biti način ispunjavanja upitnika, ali potrebno je uzeti u obzir da su u *online* ispunjavanju upitnika sudjelovale samo srednje škole i da je veći dio ispitanika bio ženskog spola. U ovom istraživanju djevojčice općenito imaju više negativnih osjećaja prema školi od dječaka, a srednjoškolci su ti koji su više socijalno integrirani i ustrajni od osnovnoškolaca. Jedna od mana je i grupna provedba istraživanja. Istraživanje se provodilo u razredu, koji su prosječno imali po 15 učenika. U nekim razredima je ispunjavanje prošlo bez ometanja, dok su drugi razredi imali nemirnih učenika koji su raznim komentarima pokušavali omesti druge učenike, nagovoriti ih da odgovore na sve čestice istim odgovorom ili privući pažnju istraživača. Bilo je korisno što su učenici bili u mogućnosti zatražiti pojašnjenje nekih težih čestica, ali na drugu stranu često postavljanje pitanja moglo je biti i vrlo ometajuće za preostale učenike kojima pojašnjenje nije bilo potrebno. Treći metodološki nedostatak može biti broj tvrdnji. Iako su učenici relativno brzo ispunjavali upitnik kod nekih se učenika uočilo opadanje koncentracije nakon druge stranice. Osim broja tvrdnji, na samu koncentraciju ispitanika moglo je utjecati i vrijeme ispunjavanja. Neki učenici su upitnik ispunjavali tijekom prvog ili drugog školskog sata, dok su drugi to obavljali zadnji školi sat te je moguće da su učenici kojima je to bila zadnja obaveza dana upitnik ispunjavali bez pažljivog čitanja tvrdnji kako bi što prije bili gotovi sa školskim danom. Peti mogući problem je bila formulacija čestica. U pojedinim razredima, pogotovo u osnovnim školama, učenici nisu znali značenja svih riječi te su pitali pojašnjenja za termine poput „optimizam“, „vedra osoba“, „aspekti“ i „inat“. Moguće da je došlo do nerazumijevanja čestica i davanja odgovora koji nisu u skladu s njihovim stvarnim mišljenjem u onim razredima gdje učenici nisu pitali pojašnjenje za nepoznate termine ili upitnik ispunjavali *online*. Potencijalni nedostatak u ovom istraživanju može se odnositi i na same mjere samoprocjene koje su upotrijebljene. Prilikom ispunjavanja takvih upitnika ispitanici

znaju davati socijalno poželjne odgovore koji nisu u skladu s njihovim stvarnim mišljenjem. Takvo se ponašanje vidjelo posebice na jednoj učenici kojoj je bila potrebna pomoć prilikom ispunjavanja te iako je djevojčica bila vidno izolirana od ostatka razreda, njezini odgovori nisu na to upućivali.

S obzirom na prethodno navedena ograničenja provedenog istraživanja, nudi se nekoliko prijedloga za buduća istraživanja. Bilo bi poželjno da se u budućim istraživanjima izbjegne grupna provedba kako ne bi došlo do međusobnog ometanja i nagovaranja na neiskreno odgovaranje. Korisno bi bilo zadržati ispunjavanje upitnika uživo zbog mogućnosti nadgledanja ispitanika i pojašnjenja nepoznatih termina. Bilo bi preporučljivo prilagoditi čestice ovisno o dobi učenika, iako se u istraživanju radilo o sedmim i osmim razredima osnovnih škola i prvim i drugim razredima srednjih škola gdje se ne radi o velikoj dobnoj razlici, primijetilo se tijekom ispunjavanja kako su osnovnoškolci ipak imali znatno više nepoznatih termina od srednjoškolaca. Ovo istraživanje provodilo se u samo dvije županije te bi bilo korisno u budućim istraživanjima uključiti i druge županije kako bi se mogao steći dublji uvid u zadovoljstvo školom i kako to utječe na dobrobit i generalno zadovoljstvo životom mladih u cijeloj Hrvatskoj.

5.6 Doprinos istraživanja

Škole prate akademski napredak učenika, ali važno je pratiti i psihološki i emocionalni razvoj učenika. Dobrobit se može smatrati važnim resursom za učenje, razvijanje sposobnosti i suočavanje s raznim izazovima u životu (Buerger i sur., 2023), a s obzirom da su škole te koje imaju važnu vrijednost u svakodnevnom životu učenika, one su izvrsna mjesta za poticanje dobrobiti. Jedan od mogućih pristupa je uključivanje mjera dobrobiti ili kvalitete školskog života, uz uobičajene procjene usmjerene na nedostatke. Dobrobit je povezana s adaptivnim ishodima kod mladih adolescenata, uključujući pozitivna školska iskustva (Heffner i Antaramian, 2016), stoga je važno uzimati u obzir koliko pad u zadovoljstvu školom ili u školskom postignuću može biti povezan s padom u dobrobiti i zadovoljstvu životom mladih adolescenata (Suldo i sur., 2006). Rezultati dobiveni u ovom istraživanju mogu poslužiti kao argument za praćenje dobrobiti i zadovoljstva školom učenika, na taj način olakšalo bi se usmjeravanje na aspekte dobrobiti ili kvalitete škole s kojima je učenik manje zadovoljan ili ima neke poteškoće. Rad na aspektima dobrobiti (poput *ustrajnosti*) ili aspektima kvalitete školskog života (poput *socijalne integriranosti*) s kojim učenik nije zadovoljan može pozitivno utjecati na njegovo generalno zadovoljstvo školom i životom.

6. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos dobrobiti, zadovoljstva životom općenito, kvalitete školskog života i školskog uspjeha u osnovnim i srednjim školama. Rezultati su pokazali značajne povezanosti dimenzija dobrobiti, zadovoljstva životom i dimenzija kvalitete školskog života, a dobivena je i značajna povezanost školskog uspjeha s *ustrajnosti*, dimenzijama kvalitete školskog života i zadovoljstvom životom. Spolne razlike pronađene su u *povezanosti*, *negativnim osjećajima prema školi*, *školskom postignuću* i školskom uspjehu, dok su dobne razlike pronađene u *ustrajnosti*, *optimizmu*, *općem zadovoljstvu školom i socijalnoj integriranosti* te školskom uspjehu. Kako bi se ispitaio doprinos kvalitete školskog života u objašnjenju zadovoljstva životom kao i doprinos dobrobiti i kvalitete školskog života u objašnjenju školskog uspjeha, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize. *Opće zadovoljstvo školom*, *socijalna integriranost* i *školsko postignuće* pokazali su se kao značajni pozitivni prediktori, a *negativni osjećaji prema školi* kao negativni prediktor zadovoljstva životom mladih adolescenata. S druge strane, *ustrajnost* i *školsko postignuće* su se pokazali kao značajni pozitivni prediktori školskog uspjeha mladih adolescenata. Ovim istraživanjem potvrđuje se važnost zadovoljstva kvalitetom školskog života te školskog uspjeha u objašnjavanju dobrobiti i zadovoljstva životom mladih adolescenata.

7. Literatura

- Amati, V., Meggiolaro, S., Rivellini, G. i Zaccarin, S. (2018). Social relations and life satisfaction: The role of friends. *Genus*, 74, 1–18 . <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. i Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 24, 344–351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Bergman, M. M. i Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183–197. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0378>
- Borkovec, T. D., Shadick, R. N. i Hopkins, M. (1991). The nature of normal and pathological worry. In R. M. Rapee i D. H. Barlow (Eds.), *Chronic anxiety: Generalized anxiety disorder and mixed anxiety-depression* (pp. 29–51). The Guilford Press.
- Bowen, R. C., Offord, D. R. i Boyle, M. H. (1990). The prevalence of overanxious disorder and separation anxiety disorder: Results from the Ontario Child Health Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(5), 753–758. <https://doi.org/10.1097/00004583-199009000-00013>
- Bradford, R., Rutheford, D. L. i John, A. (2002). Quality of life in Young people: Ratings and factor structure of the Quality of Life Profile–Adolescent Version. *Journal of Adolescence*, 25, 261–274. <https://doi.org/10.1006/jad o.2002.0469>
- Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. i Kaliterna Lipovčan, L. (2011). Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being. *Psihologijske Teme*, 20(2), 261–276. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/74203>
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. i Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>

Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B. i Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being—A Validation Study. *School Mental Health*, 1–16.

<https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>

Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i Škola*, 58(27), 38–53. Preuzeto s

<https://hrcak.srce.hr/83154>

Buterin Mičić, M. (2019). Quality of school life in primary school: students' perception. *Pedagogika*, 134(2), 135–150. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.9>

Campbell, M. A. i Rapee, R. M. (1994). The nature of feared outcome representations in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(1), 99–111.

<https://doi.org/10.1007/BF02169258>

Casas, F., Bălțătescu, S., Bertran, I., González, M. i Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665–681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>

Cheng, H. i Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327–339.

<https://doi.org/10.1006/jado.2002.0475>

Costello, E. J., Egger, H. L. i Angold, A. (2003). Development epidemiology of anxiety disorders. In T. H. Ollendick i J. S. March (Eds.), *Phobic Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Clinician's Guide to Effective Psychosocial and Pharmacological Interventions* (pp. 61–91). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195135947.001.0001>

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. i Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>

Credé, M., Tynan, M. C. i Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. i Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demir, M. i Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy 'cause today I found my friend: friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 181–211. <https://doi.org/10.1007/S10902-006-9012-7>
- Deptula, D. D., Cohen, R., Phillipsen, L. C. i Ey, S. (2006). Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence. *Journal of Positive Psychology*, 1, 130–141. <https://doi.org/10.1080/17439760600613685>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. i Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. i Suh, E. M. (2002). Looking Up and Looking Down: Weighting Good and Bad Information in Life Satisfaction Judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 437–445. <https://doi.org/10.1177/0146167202287002>
- Diener, E. i Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Dost, T. (2007). An investigation of university students life satisfaction in some variables. Pamukkale University Fac. *Education Journal*, 22, 132–142.
- Douvan, E. i Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. John Wiley and Sons.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. i Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1087–1101. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. i Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychological Association*, 48, 90–101. <https://doi.org/10.1037/10254-034>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M. i Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Epstein, J. L. i McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30. <https://doi.org/10.2307/1162551>
- Esteban-Gonzalo, S., Esteban-Gonzalo, L., Cabanas-Sánchez, V., Miret, M. i Veiga, O. L. (2020). The investigation of gender differences in subjective wellbeing in children and adolescents: The UP&DOWN study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2732. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082732>
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J.L. i Hervás-Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional, and personal success: A systematic review. *Educational Psychology*, 26(2), 163–173. <https://doi.org/10.5093/psed2020a11>
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. i Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1, 79–106. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- George, M. S., Ketter, T. A., Parekh, P. I., Horwitz, B., Herscovitch, P. i Post, R. M. (1995). Brain activity during transient sadness and happiness in healthy women. *The American Journal of Psychiatry*, 152(3), 341–351. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.3.341>
- Ghotra, S., McIsaac, J. L. D., Kirk, S. F. i Kuhle, S. (2016). Validation of the “Quality of Life in School” instrument in Canadian elementary school students. *PeerJ*, 4, e1567. <https://doi.org/10.7717/peerj.1567>

Gilman, R. i Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>

Gilman, R. i Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. i Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969–979. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>

Heffner, A. L. i Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>

Holte, A., Barry, M. M., Bekkhus, M., Borge, A. I. H., Bowes, L., Casas, F.,...Lekhal, R. (2014). Psychology of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, i J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 555–631). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_13

Hu, L. i Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>

Huebner, E. S. i Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71–82. <https://doi.org/10.1007/BF01080333>

Huebner, E. S., Drane, W. i Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281–292. <https://doi.org/10.1177/0143034300213005>

Huebner, E. S., Gilman, R. i Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction

and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1–22.

<https://doi.org/10.1023/A:1006821510832>

Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C. i Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 118–134. <https://doi.org/10.1177/073428299801600202>

Hutchinson, G., Simeon, D. T., Bain, B. C., Wyatt, G. E., Tucker, M. B. i LeFranc, E. (2004). Social and health determinants of well being and life satisfaction in Jamaica. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(1), 43–53. <https://doi.org/10.1177/0020764004040952>

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.

<https://doi.org/10.1037/11258-000>

Karatzias, A., Papadioti-Athanasίου, V., Power, K. G. i Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91–105. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/1503610>

Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. i Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. i Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. i White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kirkcaldy, B., Furnham, A. i Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493–509. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138817>

- Leary, M. R. i Baumeister, R. F. (1995). The need to belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Lopez-Perez, B. i Fernandez-Castilla, B. (2018). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1811–1830. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>
- Malecki, C. K. i Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- McDermott, J., Robillard, A. B., Char, W. F., Hsu, J., Tseng, W. i Ashton, G. (1983). Reexamining the concept of adolescence: Differences between adolescent boys and girls in the context of their families. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1318–1322.
- Michel, G., Bisegger, C., Fuhr, D. C., Abel, T. i Kidscreen Group. (2009). Age and gender differences in health-related quality of life of children and adolescents in Europe: a multilevel analysis. *Quality of Life Research*, 18, 1147–1157. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9538-3>
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska Istraživanja*, 9(1/2), 83–99. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113443>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. i Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166–175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. i Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer-acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330–1342. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. i Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889–901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Okun, M. A., Braver, M. W. i Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419–427. <https://doi.org/10.1007/BF00303835>

- Parish, T. S. i Parish, J. G. (2005). Comparing students' classroom-related behaviors across grade levels and happiness levels. *International Journal of Reality Therapy*, 25(1), 24–25.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
<https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth. A developmental perspective. *School Psychology International*, 26, 209–223. <https://doi.org/10.1177/0143034305052914>
- Peña, P. A. i Duckworth, A. L. (2018). The effects of relative and absolute age in the measurement of grit from 9th to 12th grade. *Economics of Education Review*, 66, 183–190.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.009>
- Penezić, Z. (2002). *Skala zadovoljstva životom*. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (Ur.) Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Zadar, Filozofski fakultet, 20-22.
- Petito, F. i Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17, 193–207.
<https://doi.org/10.1375/bech.17.3.196>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. i Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena Istraživanja*, 18(4–5(102–103)), 697–716. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/66601>
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Tempo d.o.o.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B. i Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43, 309–323. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.309>

- Robichaud, M., Dugas, M. J. i Conway, M. (2003). Gender differences in worry and associated cognitive-behavioral variables. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 501–516. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00237-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00237-2)
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. i Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Schmidt, F. T., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J. i Retelsdorf, J. A. N. (2018). Same same, but different? Relations between facets of conscientiousness and grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705–720. <https://doi.org/10.1002/per.2171>
- Schonert-Reichl, K. A., Buote, D., Jaramillo, A. i Foulkes, K. (2008). *Happiness, optimism, and positive psychological traits during pre- and early adolescence: Relations to parents, peers, and after-school time*. Chicago, IL: Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research and Adolescence.
- Schonert-Reichl, K. i LeRose, M. (2008). Considering resilience in children and youth: Fostering positive adaptation and competence in schools, families and communities. *Unpublished paper: Discussion paper for the Learning Partnership*. Preuzeto s https://jcsh-cces.ca/upload/Schonert-Reichl_Resiliency_2008_National%20Dialogue%20Paper_TLP.pdf
- Seider, S., Gilbert, J. K., Novick, S. i Gomez, J. (2013). The role of moral and performance character strengths in predicting achievement and conduct among urban middle school students. *Teachers College Record*, 115(8), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146811311500807>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. i Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. i Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121– 145. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-901>

Silverman, W. K., La Greca, A. M. i Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relationship to anxiety. *Child Development*, 66, 671–686.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00897.x>

State, T. M. i Kern, L. (2017). Life satisfaction among high school students with social, emotional and behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(4), 205–215. <https://doi.org/10.1177/1098300717714573>

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, 1994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>

Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J. i Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>

Suldo, S. M. i Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93–105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>

Suldo, S. M. i Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>

Suldo, S. M. i Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>

Suldo, S. M., Mihalas, S., Powell, H. i French, R. (2008). Ecological predictors of substance use in middle school students. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 373–388.

<https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.373>

Suldo, S. M., Riley, K. N. i Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.

<https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

Suldo, S. M., Shaffer, E. J. i Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56–69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>

- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D. i Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8, 169–182. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15(1), 135–170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01135.x>
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2007). *Multivariate regression. Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- The Children's Society (2015). *The Good Childhood Report 2015*. The Children's Society.
- Weber, M. i Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-011-9128-0>
- Weber, M., Wagner, L. i Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T. i Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01961-4>
- Zeng, G. i Kern, M. L. (2019). The Chinese EPOCH measure of adolescent wellbeing: Further testing of the psychometrics of the measure. *Frontiers in Psychology*, 10, 1457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01457>