

Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva kao prediktora kvalitete školskoga života adolescenata

Maras, Andrej

Doctoral thesis / Disertacija

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:064516>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)





Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Andrej Maras

**ZNAČAJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE I
KVALITETE PRIJATELJSTVA KAO
PREDIKTORA KVALITETE ŠKOLSKOGA
ŽIVOTA ADOLESCENATA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Andrej Maras

**SIGNIFICANCE OF SOCIAL COMPETENCY
AND FRIENDSHIP QUALITY AS A
PREDICTOR TO QUALITY OF ADOLESCENT
SCHOOL LIFE**

DOCTORAL DISSERTATION

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Andrej Maras

**ZNAČAJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE I
KVALITETE PRIJATELJSTVA KAO
PREDIKTORA KVALITETE ŠKOLSKOGA
ŽIVOTA ADOLESCENATA**

DOKTORSKI RAD

Mentori: izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović

izv. prof. dr. sc. Irena Klasnić

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Andrej Maras

**SIGNIFICANCE OF SOCIAL COMPETENCY
AND FRIENDSHIP QUALITY AS A
PREDICTOR TO QUALITY OF ADOLESCENT
SCHOOL LIFE**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors: Dr. Marina Đuranović, Associate Professor

Dr. Irena Klasnić, Associate Professor

Zagreb, 2024.

ŽIVOTOPIS MENTORICA

Izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović diplomirala je 1999. godine na Filozofskom fakultetu – Pedagojske znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, smjer razredna nastava. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu završila je poslijediplomski znanstveni magistarski (2006.g.) i doktorski studij (2012.g.) iz područja društvenih znanosti – polje pedagogija.

Od 2014. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na Odsjeku za obrazovne studije. Područja znanstvenog i stručnog interesa su joj: slobodno vrijeme, rizična socijalna ponašanja djece i mladih, školska pedagogija. Izvodi nastavu na Kineziološkom fakultetu (*Didaktika*), Muzičkoj akademiji (*Didaktika*), Matematičkom odsjeku PMF-a (*Pedagogija*) i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, Odsjek u Petrinji (*Povijest pedagogije i školstva, Školski propisi i dokumentacija*). Bila je mentorica na više od trideset diplomskih radova, od kojih su neki predstavljeni na međunarodnim konferencijama. Autorica je i suautorica više od 60 znanstvenih i stručnih radova. Od 2018. godine zamjenica je pročelnice Odsjeka za obrazovne studije, voditeljica Pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike i voditeljica Programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore.

Popis recentnih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Marine Đuranović:

1. Vidić, T., Đuranović, M. i Klasnić, I. (2023). Student's perceptions of teacher support, and their school and life satisfaction before and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 11(1), 15-25.
2. Vidić, T., Klasnić, I. i Đuranović, M. (2022). Student evaluation of online teaching quality, their own engagement and success expectancy in the future profession. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(4), 135-147.
3. Maras, N., Soldo, R. i Đuranović, M. (2021). Student's self-efficacy in the virtual mathematics classroom. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 66-78.

4. Vidić, T., Đuranović, M. i Klasnić, I. (2021). Student Misbehaviour, Teacher Self-Efficacy, Burnout and Job Satisfaction: Evidence from Croatia. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 657-673.
5. Vidić, T. i Đuranović, M. (2020). Students' attitudes towards mathematics and their perceptions of teacher support, enthusiasm, classroom management and their own behavior. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, X(LXXII)(2), 61-73.

Izv. prof. dr. sc. Irena Klasnić

Diplomirala je 1989. godine na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu dvogodišnji studij razredne nastave. Na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu 2000. godine završila je izvanredni dopunski dodiplomski studij razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnog predmeta Matematika. Magistrirala je 2008. godine, a doktorirala 2014. godine znanstveni studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 1989.-2017. bila je zaposlena kao učiteljica razredne nastave.

Nakon toga, radila je na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu (2017. – 2018.), a od 2018. godine radi na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izvodi nastavu iz kolegija: *Teorije nastave i obrazovanja*, *Nastavni kurikulum*, *Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju*. Područja znanstvenog i stručnog interesa su joj: didaktika, školska pedagogija te slobodno vrijeme djece i mladih. Autorica je i suautorica više od 50 znanstvenih i stručnih radova. Aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim konferencijama.

Popis recentnih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Irene Klasnić:

1. Vidić, T., Đuranović, M. i Klasnić, I. (2023). Student's perceptions of teacher support, and their school and life satisfaction before and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 11(1), 15-25.
2. Klasnić, I., Vidić, T. i Đuranović, M. (2023). Perceptions of student attending teacher education faculties towards *online* taching. U: S. Inayatullah, S. Dubovicki i A. Bilić (ur.), *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education* (str. 133-145). Osijek: Faculty of Education, Josip

Juraj Strossmayer University of Osijek and Croatian Academy of Science and Arts, Center for Scientific Work in Vinkovci.

3. Vidić, T., Đuranović, M. i Klasnić, I. (2022). Relationship between the principal support, self efficacy, collective efficacy and teacher commitment in primary school. *European Journal of Contemporary Education*, 11(4), 1271-1282.
4. Vidić, T., Klasnić, I. i Đuranović, M. (2022). Stavovi studenata nastavničkih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu o *online* nastavi tijekom pandemije COVID-19. U: D. Velički, M. Dumančić (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2 In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević* (str. 2-17). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
5. Klasnić, I. (2019). Teaching practice in the Republic of Croatia - student perspective. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 9(2), 41-52.

ZAHVALE

Oduvijek sam znao da ću biti učitelj i da ću svoj budući profesionalni rad posvetiti odgoju i obrazovanju djece i mladih. Odluka o upisu na doktorski studij nije došla preko noći. To putovanje započelo je 2019. godine. Za mene je to bilo putovanje kroz koje sam upoznao neke nove dimenzije sebe za koje do tada nisam ni znao da postoje. Taj put olakšali su meni posebno dragi ljudi koji su svojim riječima i djelima pomogli da ovaj rad ugleda svjetlo dana. Prije svega od srca hvala mojim mentoricama izv. prof. dr. sc. Marini Đuranović i izv. prof. dr. sc. Ireni Klasnić. Ponajprije im hvala na ljudskosti koje su bezrezervno pokazivale svakim našim susretom ili pozivom. Hvala im za svaki stručni savjet i komentar koji je pomogao u nastanku ovoga rada.

Veliko hvala mojim roditeljima i bratu na podršci, razumijevanju i ohrabrivanju. S vama je to bilo lakše. Hvala mojim prijateljima i kolegama što ste bili uvijek tu kad sam vas trebao. Zahvaljujem se svim ravnateljicama i ravnateljima, učiteljima i učenicima na sudjelovanju u ovome istraživanju.

SAŽETAK NA HRVATSKOME JEZIKU

Ovo istraživanje imalo je za cilj ispitati kako adolescenti (6.- 8. razreda) opažaju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i kvalitetu školskoga života te u kojoj mjeri socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju kvalitete školskoga života. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 1009 učenika iz 14 osnovnih škola Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji pozitivna povezanost između nekih specifičnih aspekata kvalitete školskoga života i socijalne kompetencije te s kvalitetom prijateljstva. Analiza podataka pokazala je kako su adolescentice kompetentnije u emocionalnoj regulaciji, samoprocjenjuju prijateljske odnose kvalitetnijima, ali su slabije integrirane, izražavaju više neugodnih emocija vezanih uz školu te svoje prosocijalne komunikacijske vještine procjenjuju slabijima u odnosu na adolescente. Rezultati su također pokazali kako učenici šestog razreda pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Uvidom u rezultate istraživanja može se zaključiti kako su učenici boljih zaključnih ocjena iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike pozitivnije procijenili vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te su općenito zadovoljniji školom. Također, rezultati istraživanja ukazuju na to kako učenici koji nemaju braće i sestara manifestiraju više neugodnih emocija vezanih uz školu.

Ključne riječi: *adolescenti; kvaliteta prijateljstva; kvaliteta školskoga života; socijalna kompetencija*

EXTENDED ABSTRACT IN THE ENGLISH LANGUAGE

In the Croatian scientific and research area it is noticeable a limited number of researches on the quality of school life. Leonard (2002) defines the phenomenon of the quality of school life as a set of positive and negative affective experiences resulting from all educational school experiences. Researches on the quality of school life is extremely useful for all participants of the educational system because they can improve certain aspects of the educational system. Also, Ferdosipour & Mousavi (2020) point out that the quality of school life affects on general life satisfaction and is reflected in other areas of life.

There are numerous factors that influence on the quality of school life, and some of them are: class teaching atmosphere (Mok & Flynn 2002), educational experiences of student during the teaching process in the classroom (Kong, 2008), interpersonal relationships of individuals which make school environment (Ferdosipur & Mousavi, 2020) and some individual student characteristics such as the development of social competence (Fejzić, 2017). Modern times social competence presents as one of the most important life competences which is aimed at the personal and professional growth of an individual. The importance of the development of certain aspects of social competence is even more expressed in the period of adolescence, when interpersonal relationships with peers are extremely important for cognitive, social and emotional development.

The aim of this research was to examine how adolescents observe their own social competences, the quality of friendship and the quality of school life, and to what extent social competences and the quality of friendship contribute to the explanation of the quality of school life. Empirical quantitative research method was used in the research and the data was collected using paper-pencil method. A total of 1009 sixth, seventh and eighth grade students from 14 elementary schools in the City of Zagreb and Zagreb County participated in the research. As the research participants are students from sixth to eighth grade of elementary school, all stages of the research took place in accordance with the guidelines of the Ethical Standards for Research with Children (2020) and with the prior consent of parents/guardians. The data was collected in the period from December 12, 2022 to May 9, 2023, exclusively during Headroom teacher class with prior agreement with Headroom teachers of individual classes. Social demographic characteristics of the participants included gender, grade, age, final grades of the previous school year from Croatian, Mathematics and English and information whether and how many siblings they have.

The research results showed that there is a positive connection between some specific aspects of the quality of school life (Preparation for the future, Social integration, School achievement and Teachers with both dimensions of social competence and with the quality of friendship). Furthermore, the research found that female adolescents achieved higher values on the scale of friendship quality, preparation for the future and skills of emotional regulation compared to male adolescents and a higher score on the factor of negative feelings towards school and a lower score on Social integration and Prosocial communication skills.

The results also showed that the students of the sixth grade evaluate their own social competences, the quality of friendship and positive aspects of the quality of school life more positively than the students of the seventh and eighth grades. By seeing the results of the research we can conclude that students with better final grades in Croatian, English and Mathematics evaluate more positively their own social competence, quality of friendship, general satisfaction with school and specific domains of the quality of school life. By analyzing the research results it can be determined that students who do not have siblings manifest more unpleasant emotions related to school.

The stated knowledge of this research can serve as a kind of foundation to future research on the quality of school life and as a guidelines to Holders of educational policy for building a school culture in which students will feel satisfied, successful and accepted.

Key words: *adolescents; quality friendship; quality school life; social competence*

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. KVALITETA ŠKOLSKOGA ŽIVOTA | 4 |
| 2.1. Prikaz razvoja konstrukata za ispitivanje kvalitete školskoga života..... | 5 |
| 2.2. Značaj istraživanja kvalitete školskoga života | 7 |
| 2.3. Čimbenici kvalitete školskoga života..... | 9 |
| 2.3.1. Razredno i školsko ozračje..... | 11 |
| 2.3.2. Akademska motivacija i doživljaj učenja..... | 14 |
| 2.3.3. Školski uspjeh | 19 |
| 2.3.4. Odnos između učitelja i učenika | 22 |
| 3. POJMOVNO ODREĐENJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE | 27 |
| 3.1. Značaj socijalne kompetencije u kontekstu odgoja i obrazovanja | 30 |
| 3.2. Teorijski pristupi razvoja socijalne kompetencije..... | 33 |
| 3.3. Neki teorijski modeli socijalne kompetencije | 34 |
| 3.4. Socijalizacija i čimbenici razvoja socijalne kompetencije | 37 |
| 3.4.1. Individualne karakteristike djeteta | 38 |
| 3.4.2. Obitelj..... | 40 |
| 3.4.3. Škola..... | 43 |
| 3.4.4. Odnosi s vršnjacima | 46 |
| 3.4.4.1. Adolescencija i adolescenti | 48 |
| 4. PRIJATELJSTVO | 51 |
| 4.1. Specifičnosti adolescentskog prijateljstva..... | 53 |
| 4.2. Kvaliteta prijateljstva | 55 |
| 5. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA | 57 |
| 5.1. Cilj istraživanja | 57 |
| 5.2. Problemi i hipoteze istraživanja | 57 |
| 6. METODLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 59 |
| 6.1. Postupak i sudionici | 59 |
| 6.2. Mjerni instrumenti..... | 60 |

| | |
|---|------------|
| 6.3. Metode obrade podataka | 68 |
| 7. REZULTATI | 69 |
| 7.1. Izbacivanje ekstremnih rezultata i deskriptivni pokazatelji | 69 |
| 7.2. Odgovori na istraživačke probleme..... | 72 |
| 7.2.1. Odnos socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života | 72 |
| 7.2.2. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na spolne razlike..... | 74 |
| 7.2.3. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na razred koji učenik pohađa..... | 76 |
| 7.2.4. Doprinos socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskoga života | 77 |
| 7.2.5. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike | 83 |
| 7.2.6. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na broj braće i sestara | 87 |
| 8. RASPRAVA..... | 89 |
| 8.1. Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskog života..... | 90 |
| 8.2. Spolne razlike u samoprocjeni socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života | 92 |
| 8.3. Dobne razlike u samoprocjeni socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskog života..... | 94 |
| 8.4. Zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike u objašnjenjima socijalnih kompetencije, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života | 97 |
| 8.5. Broj braće i sestara kao čimbenik samoprocjene socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života | 99 |
| 8.6. Znanstveni doprinos | 101 |
| 8.7. Praktične implikacije..... | 102 |
| 8.8. Ograničenja i prijedlog budućih istraživanja | 102 |
| 9. ZAKLJUKUČCI | 103 |
| 10. POPIS LITERATURE..... | 105 |
| 11. POPIS SLIKA..... | 149 |
| POPIS TABLICA..... | 150 |

| | |
|--|------------|
| 12. PRILOZI | 152 |
| 12.1. Mjerni instrumenti | 152 |
| 12.2. Suglasnost roditelja za sudjelovanje u istraživanju | 155 |
| 12.3. Suglasnost ravnatelja za sudjelovanje u istraživanju | 156 |
| 13. ŽIVOTOPIS AUTORA | 158 |

1. UVOD

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav odraz je svih globalnih, političkih, ekonomskih i društvenih promjena iz prošlosti, ali i svih aktualnih događaja. Usmjerenost neke zemlje prema kvaliteti života budućih naraštaja često se procjenjuje na temelju ulaganja u odgojno-obrazovni sustav. Odgoj i obrazovanje oblikuju prepoznatljivi nacionalni identitet i zrcale se u cjelovitom vrijednosnom sustavu društva neke zemlje. Kako bi promišljali o budućnosti, a djelovali trenutno, obrazovne politike i stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja nastoje odgovoriti na pitanje, kakvo je to kvalitetno obrazovanje? Pri procjenjivanju kvalitete odgoja i obrazovanja važno je napomenuti kako ona značajno ovisi o terminološkim određenjima pojmova *odgoj i obrazovanje* te kako je se mijenjala kroz vrijeme.

Pastuović (2010, str. 9) obrazovanje definira kao „organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina te razvoj onih sposobnosti pomoću kojih se odvija učenje.“ Slično shvaćanje obrazovanja nalazimo i kod Silova (2003, str. 21) koji obrazovanje određuje kao „plansko, smisleno i organizirano razvijanje kognitivnih sposobnosti koje je niži rodni pojam u odnosu na odgoj.“ Bratanić (2002) u skladu s holističkom paradigmom ističe kako su odgoj i obrazovanje uvijek u nekom međusobnom odnosu u kojemu se uzajamno obogaćuje osobnost učitelja i učenika, odnosno roditelja i djeteta što značajno utječe na izgradnju ličnosti.

Tradicionalna percepcija kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava odnosila se na resurse kojima škola raspolaže, drugim riječima, smatralo se kako će učenici škola s višom razinom resursa postizati bolja odgojno-obrazovna postignuća. Prema istraživanjima, nisu utvrđene pozitivne povezanosti između resursa škola i boljih obrazovnih postignuća učenika (Glasser, 2005). Kako bi odgojno-obrazovni sustav primjereno odgovorio na potrebe društva i težnje pojedinca potrebno ga je kontinuirano unaprjeđivati. Odgoj i obrazovanje trebaju biti usmjereni holističkom razvoju učeničke osobnosti te omogućiti učenicima mogućnosti izbora u sadržajima učenja. Suvremeno shvaćanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja, osim ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i dosezanja očekivanja podrazumijeva i značaj afektivnih doživljaja učenika odnosno kvalitetu socijalnih odnosa u školskoj sredini (Kyriacou, 2001; Pastuović, 2009; Pigozzi, 2006). Slijedom toga, znanstvenici iz područja odgoja i obrazovanja sve više pažnje posvećuju fenomenu kvalitete školskoga života. Kvaliteta školskoga života kompleksni je pedagoško-psihološki fenomen koji

uključuje akademske, socijalne i emocionalne aspekte koji imaju snažni fundamentalni utjecaj na individualni obrazovni put pojedinca.

Buterin-Mičić (2019) apostofira kako je fenomen kvalitete školskoga života relevantan predmet istraživanja koji se snažno reflektira na socijalni i emocionalni aspekt razvoja pojedinca. Vojtová (2008) zagovara sustavnija istraživanja kvalitete školskoga života referirajući se na spoznaje kako se kvaliteta odgoja i obrazovanja ne smije isključivo promatrati kroz prizmu akademskih postignuća i kvalifikacija te ukazuje na važnost promišljanja i o zadovoljstvu tijekom procesa stjecanja znanja i vještina, dijeljenja iskustava, osjećaja uspjeha i socijalnih odnosa u školskoj zajednici. Hristova i Tosheva (2021) zaključuju kako je nužno da donositelji odluka promiču kvalitetu školskoga života kao sastavni dio odgojno-obrazovne politike na nacionalnoj razini jer će se takve intervencije reflektirati na učinkovitost cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava.

Značajan indikator kvalitete školskoga života jesu interakcijski odnosi između učenika, ali i učenika i učitelja te afektivni doživljaji koji proizlaze iz takvih interakcijskih obrazaca. Stoga, zadaci suvremene nastave i cjelokupne kulture škole trebali bi stremiti sustavnom i strateškom razvijanju aspekata socijalne kompetencije koja određuje kvalitetu svih socijalnih odnosa tijekom procesa učenja i usvajanja odgojnih vrijednosti. Socijalna kompetencija jedna je od najvažnijih kompetencija za kvalitetan i funkcionalan suživot s ostalim članovima društva, a njezin značaj još je izraženiji u adolescenciji kada odnosi s vršnjacima predstavljaju izvor podrške i razumijevanja. Istraživanjem Fejzić (2017) te Saneie i Raeisoon (2020) ustanovljeno je kako adolescenti koji procjenjuju viši stupanj razvijenosti svoje socijalne kompetencije pokazuju više vrijednosti na skali kvalitete školskoga života.

Razdoblje adolescencije je najosjetljivije i najintenzivnije razvojno razdoblje tijekom kojeg pojedinac oblikuje karakter i priprema se za buduće osobne i profesionalne uloge. Tijekom adolescencije kvalitetni prijateljski odnosi predstavljaju široku lepezu zaštitnih i promotivnih faktora koji posreduju u holističkom razvoju pojedinca. Lebedina-Manzoni (2016) ističe kako je prijateljstvo odnos koji nas uči prihvatiti i razumjeti neugodne osjećaje i usprkos tome otvoriti se za drugu osobu. Raboteg-Šarić i Šakić (2014) zaključuju kako adolescenti koji procjenjuju svoj prijateljski odnos kvalitetnijim pokazuju veće zadovoljstvo životom, sretniji su te imaju više samopoštovanja. Adolescenti koji pokazuju poteškoće u uspostavljanju prijateljskih odnosa ili su im prijateljska iskustva slabije kvalitete okarakterizirani su od svojih vršnjaka kao isključeni,

viktimizirani, socijalno povučeni te najmanje prosocijalno orijentirani (Freitas i sur., 2018). Dosadašnja istraživanja o socijalnoj kompetenciji i kvaliteti prijateljskih odnosa kao važnih determinanti kvalitete školskoga života vrlo su rijetka, stoga će težište ovoga rada biti usmjereno na utvrđivanje značaja prediktornih varijabli socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u percepciji kvalitete školskoga života adolescenata.

2. KVALITETA ŠKOLSKOGA ŽIVOTA

Posljednja tri desetljeća fenomen kvalitete školskoga života sve je učestaliji predmet proučavanja istraživača iz područja obrazovnih znanosti. Interes istraživača za ovo interdisciplinarno područje odgoja i obrazovanja možemo opravdati time kako je kvaliteta školskoga života jedan od najvažnijih pokazatelja ukupnog zadovoljstva životom pojedinca te kako se značajno reflektira i na ostala životna područja (Ferdosipour i Mousavi, 2020). Uvidom u domaća i svjetska dosadašnja istraživanja o kvaliteti školskoga života možemo zaključiti kako se većina istraživanja bavila posljedicama kvalitete školskoga života dok je ograničeni broj istraživanja koji je ispitivao uzroke i čimbenike koji dovode do općeg doživljaja kvalitete školskoga života (Huebner i McCullough, 2000; Verkuyten i Thijs, 2002).

Analizom znanstvene literature utvrđena su različita terminološka određenja pojma kvalitete školskoga života uz neke zajedničke odrednice. Linnakylä (1996) kvalitetu školskoga života određuje kao učeničko opće zadovoljstvo školom odnosno kvalitetu školskoga života promatra kroz prizmu pozitivnih i negativnih iskustva učenika tijekom odgojnih i obrazovnih aktivnosti u školi. Karatzias i suradnici (2001) pod pojmom kvalitete školskoga života podrazumijevaju učenički afektivni doživljaj tijekom specifičnih školskih aktivnosti, osjećaja povezanih s uključenošću u život škole te čimbenicima koji utječu na cjelokupno razredno ozračje. Leonard (2002) kvalitetu školskoga života definira kao skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja koji proizlaze iz specifičnih područja i posljedica života u školi. Bitno je napomenuti kako se ovo pojmovno određenje kvalitete školskoga života temelji na općim modelima kvalitete života odnosno općem zadovoljstvu životom i svim onim pozitivnim i negativnim iskustvima u životnim područjima pojedinca (Linnakylä i Brunell, 1996; Williams i Roey, 1996). Thien i Razak (2013) ističu kako kvaliteta školskoga života podrazumijeva osjećaje učenika vezane uz pripadnost razredu i školi te doživljaje tijekom procesa učenja. Yoon i Järvinen (2016) kvalitetu školskoga života određuju kroz percepciju općeg zadovoljstva školom koje uključuje osjećaj pripadnosti školi, kvalitetu socijalnih odnosa, osjećaje tijekom izvršavanja školskih obveza i aktivnosti te odnos između učenika i učitelja. Brojni autori kvalitetu školskoga života doživljavaju kao višedimenzionalni konstrukt koji predstavlja relevantan indikator učeničkih stavova i emocija vezanih uz razredno i školsko ozračje, uključenost u život škole te svih odgojno-obrazovnih iskustava (Johnson i Johnson, 1993; Karatzias i sur., 2001; Weintraub i Bar-Haim, 2009; Wang i Degol, 2016).

Raboteg-Šarić i suradnici (2009) prilikom proučavanja kvalitete školskoga života naglašavaju distinkciju između općeg doživljaja kvalitete školskoga života koji uključuje pozitivne i negativne osjećaje prema školi te specifičnih područja školskoga života koji se odnose na relacijske odnose učenika s ostalim školskim osobljem, kvalitetu odnosa između učenika i učitelja, osjećaj kompetentnosti u školi te osjećaj samomotivacije za učenje. Nadalje, autorice ističu kako specifična područja školskoga života svoje znanstveno uporište imaju u teoriji obrazovanja iz koje proizlaze pouzdani indikatori dobrobiti učenika. Markannen (2022) naglašava kako teorijski i empirijski koncepti o kvaliteti školskoga života obuhvaćaju široki raspon aspekata. Ovisno o kontekstu u kojemu se proučava kvaliteta školskoga života u literaturi su zamjetni različiti paralelni pojmovi koji se mogu smatrati sinonimima kao što su školska dobrobit i zadovoljstvo školom.

2.1. Prikaz razvoja konstrukata za ispitivanje kvalitete školskoga života

Prva ispitivanja kvalitete školskoga života vežu se uz autorski tim Jackson i Getzels (1959) koji su zaslužni za najstariju konstrukciju upitnika kojim se ispitivao afektivni doživljaj škole iz perspektive učenika. Također, bitno se osvrnuti na podatak kako se ovaj mjerni instrument koristio u ograničenom broju empirijskih istraživanja (Diedrich i Jackson, 1969; Jackson, 1990). Učenička percepcija zadovoljstva školom ovim upitnikom ispitivala se kroz 60 tvrdnji podijeljene u četiri dimenzije: zadovoljstvo kurikulumom, učiteljima, razrednim normama te socijalnim odnosima s ostalim učenicima. Upravo zbog spoznaje o tome kako se upitnik Jacksona i Getzelsa (1959) koristio u manjem broju istraživanja stručnjaci navode kako je autorski tim Epstein i McPartland (1976) razvio jedan od prvih mjernih instrumenata kvalitete školskoga života. Mjerenja su ispitivala dimenziju općeg stava prema školi, relacijske odnose između učenika i učitelja te učeničku predanost prilikom izvršavanja školskih obveza (Epstein i McPartland, 1978). Williams i Batten (1981) proširili su postojeći mjerni instrument kvalitete školskoga života tako što su dodane dimenzije za procjenu subjektivnog osjećaja učenika pripadnosti socijalnoj zajednici i vrijednosti u društvenom kontekstu te značaj učenja za buduće životne uloge. Mjerni instrument za mjerenje kvalitete školskoga života više puta je validiran i modificiran te je u konačnici zadržao šest dimenzija: opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, priprema učenika za budućnost, odnos s učiteljima te pripadnosti socijalnoj zajednici i vrijednost u društvenom kontekstu (Williams i Roey, 1997). Upitnik je ispitivao opća, ali i specifična područja školskoga

života učenika te je kao takav prepoznat kao relevantan mjerni instrument kvalitete školskoga života u različitim državama svijeta (Gil, 1996; Linnakylä i Brunell, 1996; Mok i McDonald, 1994; Wilson, 1988; Williams i Roey, 1996). Analizom relevantnih znanstvenih baza možemo utvrditi kako je mjerni instrument Williamsa i Battena nerijetko korišten u australskom istraživačkom prostoru na razini osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (Ainley i Bourke, 1992). Huebner (1994) razvija mjerni instrument koji je imao za cilj ispitati ne samo učeničko zadovoljstvo školom nego učeničku percepciju života općenito pri čemu zadovoljstvo školom definira kao sinergiju kognitivnog i afektivnog doživljaja tijekom odgojno-obrazovnih iskustava u školi. Struktura upitnika podijeljena je u 5 kategorija i mjeri zadovoljstvo:

- slikom o sebi,
- članovima obitelji i njihovim međusobnim funkcioniranjem,
- školom,
- odnosima s prijateljima,
- okruženjem u kojem žive.

Kako bi rezultati mjerenja kvalitete školskoga života bili što precizniji Ainley i suradnici (1986) unaprijedili su mjerni instrument tako što su konstruirali instrument koji se sastoji od 40 manifestnih tvrdnji koje su bile podijeljene u sedam kategorija: pozitivni osjećaji prema školi, negativni osjećaji prema školi, interpersonalni odnosi s učiteljima, prihvaćenost od strane drugih učenika, osjećaj vrijednosti u socijalnoj grupi, priprema učenika za budućnost te osjećaj kompetentnosti prilikom izvršavanja školskih aktivnosti. Pang (1999) za škole Hong Konga adaptira mjerni instrument Ainleya i suradnika iz 1986. godine tako što nudi jedinstveni koncept dimenzije općih pozitivnih osjećaja učenika prema školi (*general satisfaction*) te negativnih reakcija na školu (*negative affect*). Također, analizom upitnika utvrdio je i sljedeće dimenzije koje mjere specifična područja školskoga života:

- interpersonalni odnosi učenika i učitelja,
- slaganje s ljudima iz školskog života,
- relevantnost učenja za budući život,
- osjećaj kompetentnosti za izvršavanje školskih zadataka,
- doživljaj učenja.

Na temelju rezultata izvješća finskog Nacionalnog odbora za obrazovanje Randolph i suradnici (2008) razvili su mjerni instrument visoke pouzdanosti koji se sastoji od 6 tvrdnji namijenjen ispitivanju učeničke percepcije zadovoljstva školom. Weintraub i Bar-Haim Erez (2009) razvili su instrument koji je bio namijenjen ispitivanju kvalitete školskoga života učenika osnovnoškolske dobi unutar kojeg nalazimo četiri dimenzije mjerenja:

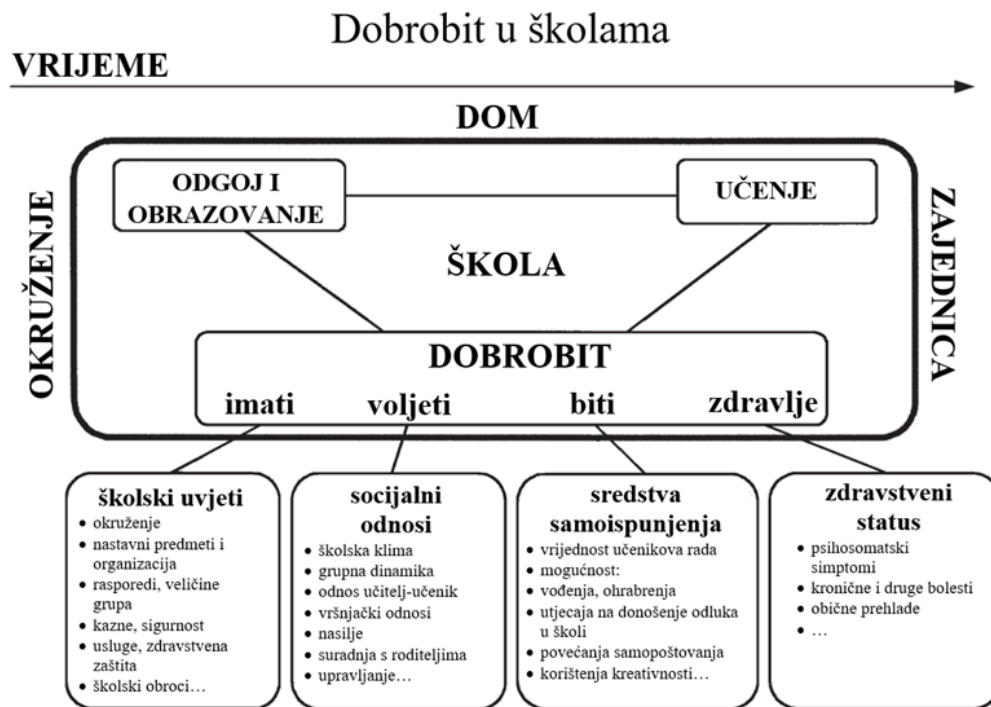
- odnosi između učenika i učitelja,
- materijalno školsko okruženje,
- pozitivni osjećaji prema školi,
- negativni osjećaji prema školi.

2.2. Značaj istraživanja kvalitete školskoga života

Škola je odgojno-obrazovna sredina u kojoj učenici nerijetko provode više vremena nego u obiteljskom okruženju. Stoga, od posebnog su značaja istraživanja učeničkih reakcija, iskustava i stavova koji utječu na njihovo (ne)zadovoljstvo školom odnosno kvalitetu školskoga života. Jedna od primarnih zadaća škole je razvijati učeničke potencijale i kompetencije koje će učenike pripremiti za svakodnevne životne situacije i buduće uloge. Osim za akademski razvoj, škole preuzimaju odgovornost i za psihološki, socijalni i emocionalni razvoj učenika zbog čega je izrazito bitna kvaliteta cjelokupnog odgojno-obrazovnog okruženja.

Školsko okruženje u kojemu učenici borave trebalo bi podržavati holistički razvoj učenika (Ereš i Bilasa, 2017). Malin i Linnakyla (2001) ističu važnost rezultata sustavnih istraživanja kvalitete školskoga života odnosno učeničkog afektivnog doživljaja tijekom odgojno-obrazovnih iskustava u školskom okruženja te apostrofiraju njihov utjecaj na cjelokupni obrazovni put učenika u budućnosti kao i odnos prema cjeloživotnom učenju. Vidić (2021) naglašava kako meritum kvalitete života učenika zauzima upravo učeničko zadovoljstvu školom te podsjeća kako škola svojim ustrojstvom i djelovanjem treba omogućiti svakom učeniku osjećaj uspjeha. Akhlaghi i Ganji (2019) ističu kako se kvaliteta školskoga života reflektira na psihofizički zdravstveni status učenika odnosno na cjelokupnu njegovu vitalnost. Halpern (1993) zagovara istraživanja kvalitete školskoga života te ističe kako rezultati istraživanja mogu poslužiti kao

smjernice za podizanje opće kvalitete života pojedinca. Hristova i Tosheva (2021) naglašavaju kako je sve više znanstvenih dokaza o tome kako sustavna ispitivanja učeničke percepcije kvalitete školskoga života mogu ublažiti utjecaj socioekonomskog statusa, spola te jezika sporazumijevanja unutar obitelji na školska postignuća učenika i daljnji napredak na odgojno-obrazovnoj vertikali. Ispitivanja kvalitete školskoga života mogu poslužiti kao indikator učinkovitosti škole, ali i cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava te obrazovnim politikama omogućiti polazišne smjernice za izgradnju kulture škole na dobrobit učenika. Možemo reći kako je učenička procjena kvalitete školskoga života nerijetko odraz temeljne vizije odgoja i obrazovanja (Erez i sur., 2020; Ereş i Bilasa, 2017; Mortimore i Stone, 1990). Konu i Rimpelä (2002) i Janhunen (2013) ističu kako je fenomen školskoga života značajno povezan s dobrobiti u školama svih njezinih dionika te napominju kako podizanje pojedinih segmenata kvalitete školskoga života jamči podizanje dobrobiti u školama. Konu i Rimpelä (2002) kako bi objasnili međuovisnost segmenata kvalitete školskoga života i dobrobiti u školama, razvili su konceptualni model koji sadržava sve aspekte školskoga života koji neposredno utječu na školsku dobrobit (Slika 1). Kao snažni prediktori dobrobiti u školama ističu se školski uvjeti, dom, okruženje, zajednica, socijalni odnosi, sredstva samoispunjenja te zdravstveni status učenika. Od navedenih determinanti dobrobiti u školama Konu i Rimpelä (2002) ističu sredstva samoispunjenja i kvalitetu socijalnih odnosa u školi kao statistički najznačajnije čimbenike dobrobiti u školama.



Slika 1. Model dobrobiti u školama (prema Konu i Rimpelä, 2002).

2.3. Čimbenici kvalitete školskoga života

Uz obitelj kao djetetovu primarnu i najvažniju odgojnu sredinu, škola zauzima najznačajniju ulogu u socijalizaciji djeteta. Osim odgojne i obrazovne uloge, škole imaju i svoju građansku, političku i ekonomsku funkciju jer nastoje učenike odgojiti i obrazovati kao aktivne članove društvene zajednice (Ryan i sur., 2015). Kompilacijom rezultata niza istraživanja (Tablica 1) sistematizirani su čimbenici uspješne škole (Miljković i sur., 2019, str. 183).

Tablica 1. Čimbenici i prediktori uspješnosti škole

| Čimbenik uspješnosti škole | Prediktori uspješnosti |
|----------------------------|--|
| Upravljanje školom | - jasna misija i vizija škole: svi zaposlenici, učenici, roditelji i zajednica u kojoj škola djeluje treba znati koje opće i posebne vrijednosti škola promiče |

| | |
|------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - organizacijska klima (školsko ozračje) koja uočava, potiče i vrednuje izvrsnost, a ima i efikasne mehanizme sankcioniranja lošeg obavljanja posla - svatko zna što se od njega očekuje - ravnatelj(ica) je stručni, autoritativni, pedagoški i administrativni menadžer - nulta je tolerancija za neprihvatljive oblike ponašanja; potiče se razvoj pozitivnih osobina i vrijednosti - potiče se kontinuirani profesionalni razvoj svih zaposlenika - škola je uredna i uređena |
| Učitelji | <ul style="list-style-type: none"> - poučavanje im je životni poziv - imaju visoka očekivanja uspjeha: pomažu učenicima da upoznaju i razvijaju svoje optimalne kapacitete - modeliraju poželjno ponašanje - redovito daju specifične povratne informacije o uspjehu i napredovanju - imaju jasnu komunikaciju s roditeljima |
| Učenici | <ul style="list-style-type: none"> - potiču se na postavljanje realnih osobnih ciljeva i standarda i ulaganje truda kako bi ih ostvarili - imaju prigode za sudjelovanje u upravljanju školom – što učvršćuje lojalnost prema školi |
| Roditelji | <ul style="list-style-type: none"> - partneri u odgoju i obrazovanju |

Relevantna istraživanja o kvaliteti školskoga života uključuju spoznaju o identifikaciji različitih determinanti i njihovu međuovisnost na učeničku percepciju kvalitete školskoga života. Slijedom analiza istraživanja, čimbenici koji utječu na kvalitetu školskoga života su:

- razredno i školsko ozračje,
- opće zadovoljstvo školom, pozitivni osjećaji (stavovi) prema školi,
- negativni osjećaji (stavovi) prema školi
- inovativne metode i strategije poučavanja,,
- obrazovna iskustva učenika tijekom procesa poučavanja u učionici,
- akademska motivacija i doživljaj učenja,

- školski uspjeh,
- dob i spol učenika,
- odnos između učenika i učitelja,
- odnosi između učenika,
- kvaliteta socijalnih odnosa između učenika,
- osjećaj pripadnosti školi,
- obrazovne aspiracije,
- razvijenost socijalnih kompetencija (Fejzić, 2017; Karatzias i sur., 2002; Kong, 2008; Leonard, 2002; Linnakylä i Brunell, 1996; Mok i Flynn, 2002; Šakic i Raboteg-Šarić, 2011; Wolf i sur., 1981).

2.3.1. Razredno i školsko ozračje

Teoretičari iz područja didaktike, kada govore o razrednom ozračju, koriste različite sinonime kao što su ambijent, radni etos, ugođaj i dr. U stranoj literaturi prisutan je pojam razredna klima (*classroom climate*). Kako ne postoji unisoni konsenzus oko naziva ovog fenomena tako ne postoji i jedinstveno određenje pojma razredno ozračje. Razredno ozračje možemo definirati kao „odnose koji vladaju u jednom razredu (odnose među učenicima kao i odnose između učenika i učitelja“ (Miljković i sur., 2019, str. 188). Razredno ozračje odnosi se na „ukupnost i povezanost čimbenika koji uvjetuju ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja odnosno kvalitetu odnosa glavnih subjekata nastavnog procesa koji je obično obilježen odgovarajućim emocionalnim tonom“ (Matijević, 1998, str. 23).

Kada je riječ o poticajnom razrednom ozračju, Miljković i suradnici (2019, str. 188) zaključuju kako u poticajnom razrednom ozračju „učenici slobodno komuniciraju, bez straha iznose svoje mišljenje (i ako je ono drugačije od drugih), kreativni su, slušaju druge, uvažavaju tuđe ideje opušteni su te se tako cjelokupno razvijaju. Takvo ozračje poligon je za vježbanje tolerancije, demokracije, međusobnog uvažavanja – i pozitivno odgojno djelovanje.“ Kako potaknuti poticajno razredno ozračje jedno je od izazovnijih područja rada, a posebice kod mlađih učitelja. Svaki razred predstavlja zasebnu autentičnu socijalnu zajednicu sa svojim pravilima, specifičnim potrebama,

ritualima i načinom funkcioniranja, stoga univerzalno didaktičko rješenje kako kreirati poticajno razredno ozračje ne postoji, ali McGrath i Noble (2010) donose neke smjernice:

- stvaranje inkluzivne i sigurne kulture škole koja je polazište za razvoj pozitivnih socijalnih odnosa i učeničke dobrobiti,
- poticanje vrijednosti usmjerene prosocijalnim oblicima ponašanja,
- poticanje suradničkog učenja koje podržava osjećaj pripadnosti i potiče adaptivna školska ponašanja,
- primjena igara i pedagoških radionica za poticanje prijateljskih odnosa u razredu.

Meyer (2005, str. 47) pregledom empirijskih istraživanja sintetizira značajke poticajnoga razrednog ozračja:

1. „uzajamno poštovanje ili respekt,
2. pouzdano pridržavanje pravila,
3. zajednička podjela odgovornosti,
4. pravednost učitelja prema svakom pojedincu i cijeloj grupi za učenje,
5. skrb učitelja za učenike.“

Stručnjaci čiji je predmet istraživanja bio upravo fenomen pozitivnog razrednog ozračja ističu i njegov neposredni pozitivni utjecaj na ostvarivanje boljeg školskog uspjeha, razvoj emocionalne inteligencije, smanjenje i prevenciju vršnjačkog nasilja, samoučinkovitost te želje za učenjem (Brock i sur., 2008; Koludrović i Reić-Ercegovac, 2014; Koludrović i sur., 2015; Zins i sur., 2003; Zins i Elias, 2007). Za razliku od razrednog ozračja koje uključuje emocionalne odnose u razrednom odjeljenju, Cohen i Geier (2010) školsko ozračje definiraju kao psihosocijalni doživljaj koji na učenike ostavljaju postavljene norme, vrijednosti, ciljevi i vizije te međusobni odnosi dionika unutar cjelokupnog školskog okruženja. Tabelman (2004) napominje kako pozitivno školsko ozračje uključuje četiri bitne komponente:

1. fizičko okruženje koje podržava i potiče proces učenja
2. socijalno okruženje koje razvija dvosmjernu komunikaciju
3. afektivno okruženje koje potiče osjećaj pripadnosti i uključenosti
4. akademsko okruženje koje je usmjereno ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda učenja i poučavanja

Istražujući utjecaj sastavnica razrednog i školskoga ozračja na percepciju kvalitete školskoga života učenika Lee i suradnici (2011) zaključili su kako fizičko okruženje u učionici značajno utječe na kvalitetu školskoga života. Istraživanja pokazuju kako učenici koji borave u razredima u kojemu se razredno ozračje odlikuje prijateljskim odnosima, osjećajem pripadnosti i opuštenosti te sigurnosti izražavaju više vrijednosti u ispitivanjima općeg zadovoljstva školom odnosno kvalitetom školskoga života (Baker, 1998; Baker i sur., 2003). Autorice Šakić i Raboteg-Šarić (2011) ističu značaj primjene inovativnih metoda poučavanja koje kod učenika razvijaju više misaone procese i metakognitivne vještine kao važnog prediktora kvalitete školskoga života. Rezultati brojnih studija potvrđuju kako učenici koji borave u razredima koji se mogu okarakterizirati akademskom radoznalošću, zainteresiranošću za nastavne sadržaje te pozitivnim odnosom prema radu percipiraju manje negativnih osjećaja prema školi odnosno veće zadovoljstvo školom (Ainley, 1991; Champan, 2003; Chase i sur., 2014; Firestone i sur., 1987; Joseph, 1997; Kinzie i sur., 2016). Vidić (2021) svojim istraživanjem uspostavlja analogiju koja nam pokazuje kako poticajno razredno ozračje potiče predanost i ustrajnost u radu učenika koja rezultira osjećajem učeničke kompetentnosti i većim zadovoljstvom školom. Longitudinalnim istraživanjem ustanovljeno je kako razredno ozračje u kojemu prevladavaju jasne i argumentirano postavljene granice te strukturirano funkcioniranje razreda kao cjeline rezultira većim vrijednostima zadovoljstva školom kod učenika osnovnoškolske dobi (Baker i sur., 2002). Razredi koji se odlikuju specifičnim ritualnim aktivnostima rezultiraju kod učenika većim zadovoljstvom školom i pozitivnijim stavovima o školovanju (Ames, 1992; Eccles i sur., 1998). Učeničko zadovoljstvo školom kao značajan aspekt svakog odgojno-obrazovnog sustava predmet je proučavanja i istraživanja i na međunarodnoj razini. PISA istraživanje iz 2018. godine ispitivalo je pripadnost učenika školi kao snažne determinante kvalitete školskoga života. Istraživanje je pokazalo kako 80% hrvatskih učenika percipira osjećaj pripadnosti školi (OECD, 2019). Poticajno razredno i školsko ozračje polazište je u ostvarivanju kvalitetnih prijateljskih odnosa, promicanju tolerancije, zajedništva i empatije u razrednom odjeljenju, ali i na razini cijele škole i svih njezinih dionika. Analizirajući poticajno razredno i školsko ozračje te njegove pedagoške i odgojne vrijednosti bitno je se osvrnuti i na one razrede i škole u kojima je situacija drukčija, odnosno u kojima prevladava nepoticajno (negativno) razredno ozračje. Istraživanja pokazuju kako nepoticajno razredno ozračje kod učenika doprinosi neprimjerenom odnosu prema radu te razvoju nepoželjnih obrazaca

ponašanja u vidu nasilničkih manifestacija (Bijedić i Bouillet, 2007; Bošnjak, 1997; Holtappels i Meier, 2000; Roeser i Eccles, 1998).

2.3.2. Akademska motivacija i doživljaj učenja

Kao jedan od čimbenika kvalitete školskoga života izdvaja se i akademska motivacija učenika. Motivacija za učenje određuje se kao unutarnje stanje pojedinca koje je bihevioralno usmjereno ostvarivanju postavljenog cilja te se smatra polazišnom točkom procesa učenja (Vizek-Vidović i sur., 2003; Glynn i sur., 2005). Mnogo je znanstvenih uporišta koja dokazuju kako je akademska motivacija prediktor boljeg školskog uspjeha (Corpus i sur., 2009; Maulana i sur., 2014; Özen, 2017). U pedagoškoj i psihološkoj znanstvenoj literaturi nekoliko desetljeća je već prisutna podjela akademske motivacije na intrinzičnu i ekstrinzičnu. Intrinzična motivacija shvaća se kao unutrašnje stanje pojedinca koje je samo po sebi svrha bez instrumentalne pobude dok se ekstrinzična motivacija odnosi na usmjereno ponašanje koje vodi ostvarenju nekog cilja te je najčešće potkrepljeno izvanjskom nagradom (novac, pohvala i drugo). (Ryan i Deci, 2000). Koji će tip motivacije prevladavati ovisi o odgojno-obrazovnom okruženju u kojem učenik djeluje i atmosferi u kojoj radi, odnosno prevladavajućoj motivacijskoj klimi (Ljubešić i Barić, 2023). Brown (1998) objašnjava kako tradicionalna *ex cathedra* nastava ustrojena krutim predmetno-satnim sustavom kod učenika podržava ponajviše ekstrinzičnu motivaciju. Koludrović, i Ercegovac (2013) ističu kako se u nastavnoj praksi ne umanjuje vrijednost ekstrinzične motivacije, ali znatno veći napor se ulažu u pobuđivanje intrinzične motivacije učenika koja uključuje različite socijalne i emocionalne čimbenike. Autorice ističu kako se s promjenom paradigme poučavanja u kojoj učenik postaje aktivni sudionik u konstrukciji znanja pojavljuju i drukčiji pristupi akademskoj motivaciji koja se više ne promatra isključivo kroz distinktivna obilježja intrinzične i ekstrinzične motivacije. U multidimenzionalnom okviru akademske motivacije istaknut je model ciljnih orijentacija u kojemu je poseban naglasak stavljen na kvalitativne razlike između učenika, različite motivacijske faktore prilikom učenja te na socio-emocionalne značajke učenika (Dekker i sur., 2013). Model ciljnih orijentacija pokušava objasniti proces ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda u skladu sa spoznajama razvojne psihologije. Temeljni okvir multidimenzionalnog okvira akademske motivacije je orijentacija ka cilju koja se odnosi na vjerovanja i kriterije prema kojima učenik percipira školsku kompetentnost i uspjeh prilikom demonstracije (Pintrich i Schunk, 1996).

Nicholls (1984) navodi postojanje dihotomnog modela ciljnih orijentacija: usmjerenost na zadatak i usmjerenost na izvedbu. Koludrović, i Ercegovac (2013) objašnjavaju kako se ciljna orijentacija usmjerenost na zadatak povezuje s pozitivnim odnosom učenika prema radu, razvojem vještina i kompetencija, učinkovitijim stilovima učenja te boljim akademskim postignućima. Ames (1992) ističe kako se ciljna orijentacija usmjerenost na izvedbu odnosi na demonstraciju učeničkih znanja, vještina i kompetencija. Učenicima koji su usmjereni na izvedbu jako je stalo kakav će dojam ostaviti na ostatak razreda prilikom demonstracije svojih vještina, vole se uspoređivati s drugima te primjenjuju slabije učinkovite stilove učenja (Dweck, 1986). Tradicionalnu dihotomnu podjelu ciljnih orijentacija, VandeWalle (1997) proširuje na trihotomni model. U ovome modelu ciljnih orijentacija, usmjerenost na zadatak ostaje nepromijenjen, a usmjerenost na izvedbu se proširuje na izvedbu pristupanjem i izvedbu izbjegavanjem. Vrdoljak i suradnici (2018) ističu kako učenici usmjereni na izvedbu pristupanjem streme visokim akademskim postignućima te uživaju demonstrirati svoje vještine i sposobnosti, dok učenici usmjereni na izvedbu putem izbjegavanja nastoje izbjeći neuspjeh i demonstraciju vještina pred razrednim kolektivom.

Učitelj kao profesionalac čini sinergiju pedagoško-didaktičkih, metodičkih i psiholoških kompetencija. Kao što je već istaknuto, jedna od značajnijih učiteljevih profesionalnih zadaća je motivirati učenika za sadržaje učenja. Jasno je kako taj proces nije nikako jednostavan te da je pod utjecajem različitih čimbenika: složenih učiteljskih kompetencija, osobnih uvjerenja, socijalnog okruženja, specifičnih značajki učenika i afektivnih doživljaja.

Kao najučinkovitiji motivacijski faktori kod učenika ističu se:

- obrazovna iskustva tijekom procesa poučavanja,
- razredno i školsko ozračje,
- nastavne metode i strategije poučavanja,
- trud i entuzijizam učitelja,
- povjerenje učitelja u učeničke sposobnosti,
- obrazovno i materijalno okruženje,
- elementi vrednovanja,
- nastavni sadržaji u području interesa učenika (Bratanić i Maršić, 2005; Kilić i Durdađi, 2021; Maulana i sur., 2014; Özen, 2017; Tambunan, 2018).

Analizirajući istraživanja o motivaciji u školskom kontekstu možemo sažeti neke značajke intrinzično motiviranih učenika:

- ustrajni su i njeguju pozitivan odnos prema radu,
- razvijenih su radnih navika,
- usmjereni su konceptualnom učenju,
- zanesenost, uronjenost u predmet proučavanja (*engl. flow*),
- lako se suočavaju s poteškoćama tijekom učenja,
- visokih su obrazovnih aspiracija,
- kritički promišljaju prilikom rješavanja problemskih situacija,
- ulažu mnogo truda tijekom učenja (Bolkan i sur., 2011; Elliot i sur., 2017; Froiland i sur., 2012; Schunk i sur., 2014; Shernoff i Csikszentmihalyi, 2009; Wentzel i Miele, 2016).

Istraživanja pokazuju kako učenici koji iskazuju veću pripadnost školi i uspostavljaju kvalitetne prijateljske odnose u razredu, što je značajan indikator kvalitete školskoga života, pokazuju više razine intrinzične akademske motivacije te njeguju pozitivan odnos prema radu i izvršavanju školskih obveza (Eccles i Roeser, 2009; Juvonen i Wentzel, 1996; Neel i Fuligni, 2013; Osterman, 2000). Istražujući dimenzije kvalitete školskoga života koje djeluju motivirajuće na učenike, Kösterelioğlu i Kösterelioğlu (2015) ustanovili su kako su kvaliteta socijalnih odnosa između učenika, privržen odnos s učiteljima te opće zadovoljstvo školom statistički značajni prediktori akademske motivacije. Slične rezultate nalazimo i u istraživanju Buterin-Mičić (2021) koje nam govori kako učenici koji izražavaju pozitivnije stavove o školi i pozitivnije percipiraju specifična područja školskoga života (odnosi između učenika, odnos s učiteljima, relevantnost školovanja, doživljaj učenja i školske kompetentnosti) ujedno su i autonomno motiviraniji te percipiraju više vrijednosti kvalitete školskoga života. Do zanimljivih rezultata dolaze autorice Raboteg-Šarić i suradnici (2009) u svome korelacijskom istraživanju koje su ustanovile kako učenici koji se percipiraju spremnijima za demonstraciju svojih vještina i kompetencija pokazuju više vrijednosti ekstrinzične motivacije, ali i niže vrijednosti na skali kvalitete školskoga života. Autorice ove rezultate opravdavaju različitim stresorima kojima su izloženi ekstrinzično motivirani učenici zbog stalnog osjećaja za dokazivanjem i potvrđivanjem svojih sposobnosti očekujući pohvale tijekom izvedbe.

Promatramo li afektivnu stranu, primjerice doživljaj učenika prilikom procesa učenja, jasno je kako on ne podrazumijeva isključivo recepciju različitih podražaja nego cjelokupan spektar emocija s kojima se pojedinac razvija i vrednuje doživljenu stvarnost. Doživljaj kao pedagoški fenomen uvijek je osobno i autentično obojen te kao takav uključuje pravo svakog učenika na subjektivni i individualni doživljaj izazvan osjetnim senzacijama (Bognar i Matijević, 2005). Učenje kao didaktički pojam je „trajna (ili relativno trajna) i relativno specifična promjena individue koja se manifestira u njenom ponašanju pod utjecajem prethodne aktivnosti“ (Bežen i sur., 1993, str. 23). Grgin (2004) učenje definira kao misaoni proces relativno trajnih ljudskih promjena koje se manifestiraju prilikom izvršavanja novih aktivnosti u modificiranim obrascima ponašanja. Analizirajući učenje u školskom kontekstu potrebno je istaknuti kako se učenje ne odnosi isključivo na internalizaciju obrazovnih vještina i kompetencija već podrazumijeva i razvoj kompetencija za brojne svakodnevne situacije i životne buduće uloge. Proces učenja u svome meritumu zadovoljava socio-emocionalne potrebe individue (Režek, 2014).

S pedagoško-psihološkog aspekta učenje je usmjereno na razvoj sljedećih domena pojedinca:

- kognitivna domena – odnosi se na razvoj kompetencija zaključivanja, procese vrednovanja, prisjećanja, usustavljanje nastavnih sadržaja te vještina rješavanja problemskih situacija,
- afektivna domena – odnosi se na doživljaje i reakcije pojedinca koje su pod utjecajem receptora, recepcija informacija iz socijalnog okruženja,
- psihomotorna domena – razvoj fizičkih vještina i motoričkih radnji (Barath, 1995).

Tijekom procesa učenja u školskom kontekstu od posebnog je značaja aspekt uživanja. Ukoliko izostane doživljaj uživanja pri učenju onda ne možemo govoriti ni o kvalitetnoj školi. Učeničko zadovoljstvo školom odnosno kvaliteta školskoga života odražava se i na ostvarenost akademskih postignuća učenika, stoga učenicima je potrebno argumentirano objasniti smisao i svrhu usvajanja novih znanja i spoznaja te ih povezati s praktičnom primjenom (Glasser, 2005). Kako bi proces učenja bio što učinkovitiji učiteljeva je uloga, ali i profesionalna odgovornost, pobuditi interes za predmet proučavanja, identificirati razvojne specifičnosti svakog učenika te prepoznati učenikove motivacijske faktore. Učenicima je na njihovom odgojno-obrazovnom putu potrebna sustavna

povratna informacija o stupnju ostvarenosti ishoda učenja kako bi prilagođavali svoje stilove i strategije učenja u novim učećim situacijama (Lazzarich, 2021).

Tijekom procesa stjecanja znanja, vještina i kompetencija u školi učenici proživljavaju brojne unutarnje procese koji su popraćeni različitim spektrom emocija. Afektivni je doživljaj učenika taj koji nerijetko usmjerava i određuje dinamiku prilikom ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda. Stoga, kako bi učenicima olakšali recepciju nastavnih sadržaja i potaknuli rast u odgojnim vrijednostima izrazito je važno spoznati kako učenici doživljavaju proces učenja, koliko su motivirani na akademskom putu, identificirati motivacijske faktore tijekom učenja te osvijestiti utjecaj doživljaja učenja i motivacije.

U studiji o čimbenicima i kvaliteti školskoga života doživljaj učenja je prepoznat kao značajna determinanta kvalitete školskoga života te je određen mjerom u kojoj učenici uživaju u procesu učenja te koliko učenje smatraju izazovnim i zanimljivim (Leonard, 2002). Rezultati istraživanja Raboteg-Šarić i suradnika (2009) pokazali su kako učenicima u hrvatskim školama nedostaje nastavnih sadržaja koji bi pobudili ugodne emocije poput zanosa i entuzijazma prilikom procesa učenja. Nadalje, autorice ističu kako se doživljaj učenja kao specifični aspekt kvalitete školskoga života reflektira na cjelokupnu percepciju učenika o kvaliteti školskoga života. Autorice zaključuju kako učenje koje djeluje izazovno i zabavno za učenike je popraćeno ugodnim emocijama te je temelj razvoja akademske intrinzične motivacije i pozitivnih modela školske discipline. Ovaj rezultat istraživanja trebao bi poslužiti učiteljima i obrazovnim politikama kao katalizator promjena u paradigmi poučavanja. Učitelji kao kreatori nastave trebali bi nastavni proces (kada je to moguće) obogatiti sadržajima koji su u području interesa učenika, a predmetne kurikulume približiti učenicima tako što će propisani ishodi učenja biti primjenjiviji u stvarnim životnim situacijama. Na zabrinjavajuće rezultate nailazimo i u istraživanju Bezinović i Ristić-Dedić (2004) koji nam govore kako čak 60% učenika školu ne doživljava ugodnim mjestom za učenje te kako se učenici percipiraju nekompetentnim za učenje. Spoznaje ovog istraživanja svojevrsan su alarm za nositelje odgojno-obrazovnog rada jer je upravo učiteljeva profesionalna odgovornost, još u nižim razredima osnovne škole, pomoći učenicima prepoznati vlastiti stil učenja i sustavno ga razvijati i usmjeravati. Istražujući kvalitetu školskoga života, autorica Fežić (2017) ističe značaj doživljaja učenja kao važne odrednice intrinzične motivacije i uspostavljanja različitih modela školske discipline. Autorica naglašava kako samo nastavni sadržaji koji će kod učenika potaknuti interes i

akademska radoznalost mogu djelovati kao motivacijski faktori. Istraživanjem Buterin-Mičić (2019) na uzorku (n=433) hrvatskih adolescenata ustanovljeno je kako učenici iskazuju neutralne doživljaje prilikom učenja, iako postoje statistički značajne razlike s obzirom na dob učenika u doživljaju učenja kao značajne dimenzije kvalitete školskoga života. Istraživanje je pokazalo kako mlađi učenici i oni koji ostvaruju odličan školski uspjeh percipiraju učenje izazovnijim i zanimljivijim. Uvidom i u druge studije o kvaliteti školskoga života razvidno je kako mlađi učenici iskazuju veće vrijednosti na skali kvalitete školskoga života (Bayram i Ekşioğlu, 2020; Buterin-Mičić, 2019; Henderson i Fisher, 2008; Kong, 2008; Okun i sur., 1990).

Kada je riječ o spolu kao čimbeniku kvalitete školskoga života zamjetna su istraživanja u kojima djevojčice percipiraju veće zadovoljstvo školom odnosno kvalitetom školskoga života (Bayram i Ekşioğlu, 2020; Bosakova i sur., 2020; Demir i sur., 2012; Ereş i Bilasa, 2017) te rezultati istraživanja u kojima nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol u percepciji kvalitete školskoga života (Huebner i sur., 2000; Huebner i sur., 2001; Weintraub i Bar-HaimErez, 2009).

2.3.3 Školski uspjeh

Školski uspjeh je složeni fenomen koji je mnogo više od stupnja ostvarenosti ili neostvarenosti nastavnih sadržaja. Školski uspjeh je kompleksan pojam koji se odnosi na internalizaciju onih nastavnih sadržaja, znanja, vještina i kompetencija koje omogućavaju pojedincu funkcionalnu adaptaciju u socijalnom okruženju (Beabout, 2006; McCoy i sur., 2005; Zloković, 1998). Vrcelj (1996) pojednostavljuje definiciju školskog uspjeha te ističe kako se on definira kao odnos između postavljenih i ostvarenih odgojno-obrazovnih ishoda učenja i poučavanja. Školski uspjeh u literaturi promatra se kroz dvije dimenzije: vanjsku i unutarnju (Bašić i Krančelić-Tavra, 2004). „Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh, tj. na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu.“ (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012, str. 39).

Brojni su činitelji koji utječu na školski (ne)uspjeh učenika:

1. neurološki i endokrinološki sustav, fizička konstitucija,

2. kvocijent inteligencije, zdravstveni status, strategije i stilovi učenja, predanost i ustrajnost školskim obvezama, kognitivna znatiželja, motivacija,
3. utjecaj obitelji, školskog okruženja i vršnjaka, različiti izvori znanja (Rečić, 2003).

Mnogo je empirijskih istraživanja posvećeno različitim parametrima koji određuju školski uspjeh. Nerijetko u studijama možemo pronaći različite rezultate suodnosa školskog uspjeha i sociodemografskih obilježja sudionika. Istraživanja koja su se bavila spolnim razlikama u ostvarivanju akademskih postignuća pokazuju kako djevojčice u odnosu na dječake postižu znatno bolje rezultate u materinskom i stranom jeziku na testovima čitalačke kompetencije i pravopisa (Dwyer i Johnson, 1997; Entwisle, 1997; Meece i sur., 2006; Pomerantz i sur., 2002). Indikativni su rezultati istraživanja kojima je ustanovljeno kako su djevojčice postigle bolja akademska postignuća i u područjima za koja se mislilo da su stereotipno „muška“ kao što su matematika i znanost (Dwyer i Johnson, 1997; Kimball, 1989; Penner i Paret, 2008).

Promatramo li cjelovitu odgojno-obrazovnu vertikalnu od vrtićke dobi pa sve do visokoškolskog sustava učenice postižu bolje akademske rezultate u svim nastavnim područjima (Mickelson, 1989; Pomerantz i sur., 2002). Kada je riječ o vanjskim oblicima vrednovanja rezultate nije moguće toliko jednoznačno interpretirati. Naime, pokazalo se kako dječaci postižu bolje akademske rezultate na standardiziranim ispitima znanja iz Matematike dok su djevojčice uspješnije u ispitima materinskog jezika (Galagher i Kaufman, 2005; Marks, 2007). PISA istraživanje iz 2018. godine ustanovilo je kako djevojčice postižu znatno bolje rezultate u čitalačkoj pismenosti u odnosu na dječake, dok dječaci ostvaruju statistički značajno bolje rezultate u matematičkoj pismenosti od djevojčica. U rezultatima mjerenja prirodoslovne pismenosti nisu utvrđene statistički značajne spolne razlike (OECD, 2019). Kada je riječ o spolnim razlikama u akademskim postignućima Burušić i Šerić (2015) ističu kako se potencijalni razlozi ovakvih rezultata mogu povezati s različitim psihofizičkim i biološkim faktorima od crta ličnosti učenika pa sve do dominantnih stilova i strategija učenja. Analiziramo li empirijska istraživanja o školskom uspjehu kao prediktorne varijable kvalitete školskoga života, mogu se utvrditi kompleksni suodnosi dok kod nekih istraživanja školski uspjeh je moguće jednoznačno interpretirati kao pokazatelj kvalitete školskoga života. Primjerice, istraživanje Raboteg-Šarić i suradnici (2009) na reprezentativnom uzorku (n=4999) ustanovili su kako je školski uspjeh značaj prediktor zadovoljstva školom, drugim riječima, učenici koji su ostvarili bolja školska postignuća izražavaju znatno manje neugodnih

emocija vezanih uz školu. Druge studije također su izdvojile školski uspjeh kao prediktornu varijablu u nekim segmentima kvalitete školskoga života (Bourke i Smith, 1989; Buterin-Mičić, 2019; Cock i Halvari, 1999; Mok i Flynn, 1997; Nikčević-Milković i sur., 2014; Suldo i Huebner, 2006).

Uz istraživanja koja nam prikazuju jednoznačnu interpretaciju suodnosa varijabli školskog uspjeha i kvalitete školskoga života nailazimo i na studije u kojima je ta međuovisnost znatno složenija. Epstein i McPartland (1976) u svome radu dolaze do zaključaka kako visoka školska postignuća nisu sama po sebi dovoljna kako bi učenici manifestirali ugodne emocije vezane za obrazovna iskustva u školi i/ili školovanje općenito. Školski uspjeh kao determinanta kvalitete školskoga života nerijetko je posredovan i učeničkim procjenama u vlastite kognitivne i socijalne sposobnosti (Epstein i McPartland, 1976; Mok i Flynn, 2002; Perry i sur., 2005; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Verkuyten i Thijs, 2002). Složeni odnos školskog uspjeha i kvalitete školskoga života mogu se utvrditi i u rezultatima istraživanja Bubić i Goreta (2015) kojim je ustanovljeno kako je školski uspjeh determinanta kvalitete školskoga života samo ako je pod pozitivnim utjecajem percipirane akademske kontrole. Drugim riječima, školski uspjeh utječe na kvalitetu školskoga života isključivo onda kada učenici percipiraju svoje zasluge za postignuta školska postignuća te ukoliko su uvjereni da imaju kontrolu nad vještinama koje utječu na konačan ishod prilikom demonstracije školskih aktivnosti.

Na osnovu prikazanih istraživanja može se zaključiti kako školski uspjeh znatno utječe na percepciju učenika o kvaliteti školskoga života, no pedagoški je i empirijski opravdano uzeti u obzir znatno širi kontekst okolinskih faktora koji utječu na učenika. Istraživanja su pokazala kako je kod učenika koji borave u socijalnom okruženje koje je visoko usmjereno na ostvarivanje visokih akademskih postignuća izraženija povezanost između zadovoljstva školom i školskog uspjeha (Park i Huebner, 2005; Suldo i Huebner, 2006).

2.3.4. Odnos između učitelja i učenika

Škola kao humana i socijalna zajednica određena je kvalitetom odnosa svih njezinih dionika. Svaki dionik u obrazovnom okruženju u svojoj ulozi i svojim specifičnim djelovanjem neposredno usmjerava i specificira prirodu interpersonalnih odnosa. U kulturi suvremene škole odgajaju se i obrazuju učenici s različitim razvojnim potrebama, stoga odnos između učenika i učitelja značajan je čimbenik kvalitetnog odgojno-obrazovnog djelovanja. U skladu sa svojim pedagoškim i didaktičkim umijećem učitelj treba stremiti humanim i empatičnim odnosima s učenicima, a poglavito s onim učenicima koji manifestiraju poteškoće u interakcijskim obrascima. Takvo djelovanje učitelja odlika je inkluzivne kulture rada i osjećaja pripadnosti školi (Posavec i Vlah, 2019). Domaća pedagoška i psihološka literatura kada interpretira odnos između učitelja i učenika nerijetko učitelja u tome odnosu interpretira kao zaštitnog čimbenika. Participacija učitelja ključna je u psihosocijalnom sazrijevanju učenika koji se očituje u primjerenom načinu izražavanja potisnutih emocija, modeliranju poželjnih obrazaca ponašanja te uspostavljanju efikasne komunikacije (Bouillet i Kranželić, 2015; Brust-Nemet i Velki, 2016).

Dijadni odnos između učitelja i učenika je socijalno i hijerarhijski uređen te ga karakteriziraju sljedeća obilježja:

- partnerski odnos koji je organizirano i intencijski usmjeren holističkom razvoju učenika,
- u odgojno-obrazovnoj praksi učitelj identificira trenutni stupanj razvoja učeničkih sposobnosti te predviđa optimalni rast u pojedinim područjima,
- učiteljsko djelovanje zagovara najbolji interes svakog učenika te osvještava učeničko pravo i važnost obrazovanja,
- odnos koji zahtjeva sustavno propitkivanje učeničke dobrobiti jer se očekivanja od škole mijenjaju te su određena društvenim i političkim aspektima,
- pedagoški odnos u kojemu se odražava učiteljska profesionalna odgovornost za kvalitetu interpersonalne komunikacije,
- učiteljski autoritet zaslužuje se učeničkim povjerenjem (Bašić, 1999).

Davis (2003) u opsežnoj metaanalizi apostrofira značajke odnosa između učitelja i učenika:

- a) odnos između učitelja i učenika utječe na ostvarivanje kognitivnih i socijalnih ishoda od vrtićke dobi kroz djetinjstvo i adolescenciju,

- b) odnos između učitelja i učenika pod utjecajem je učeničkih vjerovanja o odraslima, učiteljima, sebi i prirodi odnosa odrasli – dijete. Ta vjerovanja oblikuju učenička socijalno-motivacijska vjerovanja i reflektiraju se na percepciju o njihovoj školskoj i socijalnoj kompetenciji te obrazovne aspiracije,
- c) kvaliteta odnosa između učitelja i učenika određena je s učiteljskom motivacijom i komunikacijskim vještinama, metodama i strategijama poučavanja te težnjom učitelja da pobudi motivaciju učenika za učenjem,
- d) kvaliteta odnosa između učitelja i učenika pokazatelj je interpersonalne kulture razreda i škole, kao i njihove težnje u ulaganje suradničkih odnosa između učenika i učitelja.

Konceptualizacija odnosa između učitelja i učenika u literaturi se najčešće promatra kroz nekoliko teorijskih okvira, a jedan od najčešćih je teorija privrženosti. Začetnik teorije privrženosti, John Bowlby (1982), određuje privrženost u kontekstu „afektivne veze između roditelja i djeteta te objašnjava kako je „privrženo ponašanje bilo koji oblik ponašanja koji rezultira postizanjem ili održavanjem blizine jedne osobe prema nekom drugom jasno identificiranom pojedincu koji je sposoban bolje se nositi sa svijetom“ (Bowlby, 1982, str. 668). Prema teoriji privrženosti odnos učitelj-učenik shvaća se kao refleksija izvornog odnosa između roditelja i djeteta. Podržavajući odnos između roditelja i djeteta promiče osjećaj dječje sigurnosti. Primjereno roditeljsko reagiranje na dječje potrebe i topla emocionalna veza polazište je zdravog socio-emocionalnog razvoja. Isto tako, pozitivan i empatičan odnos učitelja prema učeniku shvaća se kao preduvjet za učeničku adaptaciju na školsko okruženje, aktivne procese učenja te regulaciju socio-emocionalnih vještina (Birch i Ladd, 1997; Davis, 2003; Pianta 1999). Odnos između učitelja i učenika koji je popraćen neugodnim emocijama, izbjegavanjem i nezainteresiranošću ugrožava i ometa učenička nastojanja u suočavanju s izazovima i zahtjevima koje nameće škola (Roorda i sur., 2011). Uz istraživanja koja interpretiraju odnos između učitelja i učenika kao komplementaran odnos između roditelja i djeteta prisutni su i oprečni rezultati istraživanja koji ukazuju kako izvorni odnos između roditelja i djeteta nikako ne određuje prirodu odnosa između učenika i učitelja. Rezultati takvih istraživanja kvalitetu odnosa učitelj-učenik doživljavaju kao produkt kontinuiranih interakcijskih obrazaca između učitelja i učenika (Howes i Hamilton, 1992; Lynch i Cicchetti, 1997). Literatura klasificira tri stila privrženosti: anksiozno-izbjegavajući ili nesigurni stil (tip A), siguran stil (tip B) te anksiozno-opirući (tip C) (Ainsworth, 1989). Prema istraživanjima djeca koja manifestiraju nesigurni stil privrženosti (niska razina bliskosti, roditelj ne reagira na djetetove potrebe) s

primarnim skrbnikom (najčešće majka) za vrijeme ranog djetinjstva, kasnije u školskoj dobi slabijeg su samopouzdanja, manji otporni te pokazuju poteškoće prilikom adaptacije u novom okruženju. Djeca koja pokazuju sigurni stil privrženosti (roditelji dosljedno odgovaraju na djetetove potrebe) lakše se snalaze u novim situacijama i uspostavljanju kvalitetnih odnosa s vršnjacima u školskoj sredini, imaju razvijenije samopouzdanje te se lakše nose sa stresnim situacijama (Davis, 2003). Anksiozno-opirući stil privrženosti interpretira se kao odnos koji je produkt nepredvidivog i nekonzistentnog roditeljstva. Nekonzistentno roditeljstvo uključuje depresivne simptome roditelja, različite bolesti te okupiranost profesionalnim napretkom. U takvom odnosu roditelji povremeno reagiraju na djetetove potrebe te na taj način zbunjuju dijete i otežavaju mu vlastitu organizaciju (Crittendan, 2005). Djeca koja su razvila ovaj tip privrženosti teže ostvaruju kvalitetan odnos s učiteljem, orijentirana su na izvršenje zadataka i visoka akademska postignuća te ostvaruju slabiju bliskost u socijalnim odnosima s vršnjacima (Klarin, 2016).

Kada se promatra i shvaća odnos između učitelja i učenika kroz teoriju privrženosti možemo zaključiti kako je određeni stil privrženosti temelj za razvoj osjećaja sigurnosti i socijalizacije učenika. (Bergin i Bergin, 2009). Klarin (2016) ističe kako podržavajući odnos između učitelja i učenika može umanjiti utjecaj negativnih obrazaca privrženosti koje je dijete razvilo s primarnim skrbnikom te mu na taj način olakšati ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Nadalje, ističe važnost učiteljske identifikacije tipa privrženosti koje je dijete u formativnim godinama ostvarilo kako bi učitelj mogao kreirati svoje metode i strategije rada. Osim ključne uloge učitelja u psihosocijalnom razvoju učenika, kvaliteta i priroda odnosa između učitelja i učenika značajno utječe i na školski uspjeh učenika. Istraživanja su pokazala kako ponašanja učitelja koja uključuju podršku, empatiju, vodstvo, uvažavanje mišljenja, poticanje učenja, afilijativnost te bliskost s učenicima pozitivno utječu na školska postignuća učenika (Ma i sur., 2022; Shen i sur., 2020; Stefa, 2018; Xu i Qi, 2019; Wentzel, 2009).

Šimić-Šašić (2016) ističe kako na prirodu i kvalitetu odnosa između učitelja i učenika utječe dob učenika, spol, temperament te čimbenici rizika, a od varijabli vezanih za učitelja značajnim se pokazuje spol i radno iskustvo. Roorda i suradnici (2011) ustanovili su kako su korelacije između pozitivnog odnosa s učiteljem, angažmana i postignuća učenika izraženije kod učenika viših razreda osnovne škole u odnosu na učenike nižih razreda osnovne škole. Isto tako, istraživanje je

pokazalo značajniju povezanost negativnog odnosa s angažmanom i postignućem kod nižih razreda osnovne škole. Ovi rezultati istraživanja upućuju na to kako je pozitivan odnos između učitelja i učenika važniji za adaptaciju starijih učenika, dok je negativan odnos važniji za prilagodbu mlađih učenika. Slične rezultate nalazimo u istraživanju Šimić-Šašić (2012) koja zaključuje kako je kvalitetniji odnos na relaciji učitelj-učenik važniji za starije učenike zbog izazovnijih i kompleksnijih nastavnih sadržaja s kojima se svakodnevno susreću u školi.

Što se tiče spola kao čimbenika kvalitete odnosa između učitelja i učenika istraživanja pokazuju kako su odnosi između učitelja i učenica znatno bliskiji te su popraćeni s jako niskom razinom sukoba u odnosu na dječake (Baker, 2006; Furrer i Skinner, 2003; Hajovsky i sur., 2017; Hamre i Pianta, 2001; Silver i sur., 2005). Rezultatima istraživanja Murray i Murray (2008) utvrđeno je kako učitelji češće percipiraju dječake kao inicijatore sukoba. Ovi rezultati istraživanja mogu se povezati s činjenicom kako dječaci češće manifestiraju antisocijalne oblike ponašanja, kao i oblike verbalne i neverbalne agresivnosti, što rezultira slabijom kvalitetom odnosa s učiteljem i češćom negativnom reakcijom učitelja prema učeniku (Irwine, 1986). McClowery i suradnici (2013) naglašavaju kako temperament učenika modificira prirodu odnosu između učitelja i učenika te ističu kako učenici smanjenje koncentracije te visoke negativne reaktivnosti češće ometaju nastavu što rezultira siromašnijim odnosom s učiteljem. Istraživanjima Rudasill i suradnika (2010, 2011) ustanovljeno je kako učenici teškog temperamenta i rizičnih oblika ponašanja ostvaruju siromašan odnos s učiteljem te se takav model odnosa manifestira od predškolskog uzrasta preko nižih razreda osnovne škole pa sve do adolescencije.

Kada je riječ o učenicima u riziku od školskog neuspjeha, Šimić-Šašić (2016) u tu skupinu ubraja djecu niskog socioekonomskog statusa, pripadnike različitih etničkih manjina, učenike s teškoćama u učenju i ponašanju te djecu koja odrastaju u okolini slabije kvalitete roditeljstva. Istraživanja pokazuju kako negativan odnos između učitelja i učenika dodatno otežava procese učenja i adaptacije kod učenika niskog socioekonomskog statusa te učenika s teškoćama u učenju (Roorda i sur., 2011). Good i Brophy (2003) sumiraju rezultate brojnih istraživanja te ističu kako navedene razlike između učenika trebaju poslužiti učitelju kao plodno tlo pomoću kojega će obogatiti svoj profesionalni rad i unaprijediti odnos s učenicima.

Što se tiče spola učitelja kao čimbenika koji utječe na prirodu (i kvalitetu) odnosa s učenicima, istraživanjem Quaglia i suradnika (2013) je ustanovljeno kako muški učitelji ostvaruju jednake vrijednosti na dimenzijama bliskosti i konflikata neovisno o spolu učenika dok kod učiteljica spol učenika znatno određuje kvalitetu njihovog odnosa. Rezultati istraživanja su pokazali kako su učiteljice ostvarile znatno bliskije odnose s manje konfliktnih situacija s učenicima nego s učenicima. Slični rezultati vidljivi su i u drugim istraživanjima (Hamre i sur., 2008; Hamre i Pianta, 2001; Hughes i Kwok, 2007). Pianta i suradnici (2003) navode kako dječaci u muškim učiteljima nerijetko vide uzore te ih percipiraju kao važnim izvorima podrške.

Literatura upućuje na to kako je dob učitelja povezana s načinom komunikacije s učenicima. Prema istraživanjima Brekelmans i suradnika (1993) iskusniji učitelji povezuju se s direktivnim i represivnim odnosom s učenicima dok se mlađi i manje iskusni učitelji odlikuju autoritativnim i tolerantnim tipom odnosa. Istraživanja o povezanosti dimenzije odnosa između učitelja i učenika i kvalitete školskoga života ukazuju na to kako podržavajući odnosi učitelja prema učenicima značajno utječu na veće vrijednosti na skali kvalitete školskoga života učenika (Anglim i sur., 2020; Danielsen i sur., 2009; Leonard, 2002; Markkanen, 2022; PISA, 2018). Prema istraživanju Ibrahim i El Zaatari (2019) ustanovljeno je kako odnos učitelja prema učeniku koji je temeljen na bliskosti, brizi, podržavanju i povjerenju kod učenika razvija osjećaj pripadnosti školi za koji možemo reći kako je važan aspekt kvalitete školskoga života. Erez i suradnici (2020) ističu kako je dimenzija odnosa između učitelja i učenika snažan indikator kvalitete školskoga života te kako je ograničeni broj istraživanja koja ispituju fizičko i psihosocijalno okruženje kao značajnih determinanti kvalitete školskoga života. Može se zaključiti kako je kvalitetan odnos između učitelja i učenika značajan doprinos u kognitivnom, socijalnom, psihološkom i emocionalnom razvoju učenika koji se reflektira na cjelokupnu kvalitetu školskoga života učenika. Znanstvena literatura o čimbenicima kvalitete školskoga života ukazuje kako neke individualne karakteristike učenika kao što su socijalne kompetencije značajno utječu na percepciju kvalitete školskoga života. S obzirom na cilj ovoga rada u nastavku će se značajna pažnja posvetiti fenomenu socijalne kompetencije odnosno njezinom razvoju, čimbenicima razvoja te njezinom značaju u kontekstu odgoja i obrazovanja.

3. POJMOVNO ODREĐENJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Pojam *kompetencija* nije nimalo jednostavan za definirati jer ne postoji unisoni teorijski okvir između prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti koji identificira zajedničke odrednice pojma. S ciljem olakšavanja definiranja pojma *kompetencija*, Weinert (2001) donosi sljedeće minimalne kriterije:

- pojam kompetencija podrazumijeva pretpostavke neke grupe ili pojedinca koje su preduvjet za učinkovitu realizaciju kompleksnih zahtjeva
- pretpostavke za učinkovitu realizaciju kompleksnih zahtjeva uključuju kognitivne i metakognitivne misaone procese
- pojam kompetencija odnosi se na značajniju razinu kompleksnosti u odnosu na vještine koje predstavljaju naučena ponašanja
- proces usvajanja novih spoznaja prediktor je za razvoj i stjecanje kompetencija

Mlinarević i Tomas (2010) kompetencije definiraju kao uspješnu primjenu (demonstraciju) znanja, vještina i sposobnosti u osobnom i profesionalnom području života kao i učinkovitost u interpersonalnim odnosima. Slunjski (2013) pojednostavljuje definiciju kompetencije te ju određuje kao sposobnost za demonstraciju neke aktivnosti. Socijalna kompetencija predstavlja višedimenzionalni konstrukt koji je nemoguće jednoznačno odrediti, stoga različita područja društvenih znanosti nude pluralistička terminološka određenja fenomena socijalne kompetencije (Tablica 2).

Tablica 2. Pregled različitog pojmovnog određenja socijalne kompetencije iz literature

| Autor(i) | Terminološko određenje |
|------------------------|--|
| White (1959, str. 298) | „kapacitet organizma za uspješnu interakciju u vlastitoj okolini“ |
| Ford (1982, str. 323) | „postizanje relevantnih društvenih ciljeva u određenom društvenom kontekstu, korištenjem odgovarajućih sredstava, što rezultira pozitivnim razvojnim ishodima“ |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Marelowe (1986, str. 52) | „sposobnosti razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju“ |
| Oppenheimer (1989, str. 45) | „sposobnost uspješnog uključivanja u složene interpersonalne interakcije i uspješno korištenje i razumijevanje ljudi“ |
| Rubin i Rose-Krasnor (1992, str. 285) | „sposobnost postizanja osobnih ciljeva u društvenoj interakciji, istovremeno održavajući pozitivne odnose s drugima“ |
| Spence (2003, str. 84) | „uspješno upravljanje društvenim svijetom koje zahtijeva sofisticirani repertoar socijalnih vještina prilikom rješavanja interpersonalnih problema“ |
| Krull i Kadajane (2004, str. 72) | „glavna sastavnica ljudske praktične inteligencije“ |
| Vasta i sur., (2005, str. 654) | „proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja“ |
| Markuš (2010, str. 432) | „složeni konstrukt koji se odnosi na djelotvorno funkcioniranje pojedinca u socijalnom kontekstu uz istovremeno uspješno postizanje osobnih ciljeva“ |
| Jurčević-Lozančić (2011, str 272) | „uključivanje osobnoga znanja i vještina koje osoba razvija da bi se učinkovito nosila s mnogim i različitim izborima, izazovima i prilikama“ |
| Blair i sur., (2015, str. 1062) | „kompleksna dinamična konstrukcija koja uključuje individualne karakteristike pojedinca i obrasce ponašanja“ |

| | |
|--------------------------------|---|
| Rubin i sur., (2015, str. 339) | „sposobnost djeteta da se učinkovito uključi u vršnjačku grupu unutar relevantne kulture“ |
| Junge i sur., (2020, str. 1) | „sposobnost uključivanja u smislene interakcije“ |

Lang (2010) objašnjava kako je socijalnu kompetenciju nemoguće jednoznačno terminološki odrediti jer je postala predmet proučavanja različitih društvenih znanosti kao što su razvojna psihologija, pedagogija, socijalna psihologija, sociolingvistika, klinička psihologija i još mnogih drugih, stoga svaka znanost u okvirima svojih postulata i metodoloških zakonitosti iznosi svoje teorijsko viđenje socijalne kompetencije. Ono oko čega nema prijepora je činjenica da se socijalna kompetencija smatra relativno stabilnom značajkom u životu pojedinca, što potvrđuje i longitudinalno istraživanje (Campbell i sur., 2000).

Brojni autori, iako postoje neke zajedničke odrednice, razlikuju socijalne vještine i socijalnu kompetenciju. Socijalne vještine predstavljaju uži pojam koje označava sve one aktivnosti pojedinca koje mu omogućavaju uspješno izvršenje nekog socijalnog zadatka (Lund i Merell, 2001). Pojednostavljeno, možemo reći kad god se primjenjuje neka od socijalnih vještina na primjeren i funkcionalan način (ostvareni socijalni zadaci), produkt je socijalna kompetencija (Schwartz,1999; Webster-Stratton, 2004). Analiziramo li različita pojmovna određenja fenomena socijalne kompetencije iz literature (Tablica 2) možemo zaključiti kako je bazična tema većine njih efikasnost pojedinca u interakcijskim socijalnim zadacima i prilikama (Cavell, 1990; Fabes i sur., 2006; Rose-Krasnor, 1997). Anderson i Messick (1974) prilikom definiranja socijalne kompetencije ističu važnost poznavanja različitih područja i razlikovanja distinktivnih obilježja:

- a) u obrascima ponašanja koja su uobičajena od onih koja su karakteristična za određene socijalne kontekste,
- b) u sagledavanju pozitivnih odrednica kompetencije te ometajućih faktora koji su prepreka razvoju i adaptaciji,
- c) tijekom iznadprosječne demonstracije određene vještine u odnosu na tipične demonstracije,
- d) kompetencije u skladu s razvojnom dobi pojedinca.

Kao što vidimo, literatura nam ukazuje na neujednačenost prilikom definiranja socijalne kompetencije, no kada je riječ o indikatorima socijalne kompetencije, primjetan je konsenzus u domaćem i svjetskom istraživačkom prostoru.

Indikatori socijalno kompetentnog pojedinca su:

- učinkovita komunikacija u različitim socijalnim odnosima,
- sposobnost socijalnog rješavanja problema i donošenja odluka,
- prepoznavanje vlastitih sposobnosti i potencijala,
- konstruktivno rješavanje konflikata,
- učinkovito korištenje osnovnih socijalnih vještina, na primjer, započinjanje konverzacije,
- sposobnost održavanja recipročnih odnosa u socijalnom okruženju,
- prepoznavanje društvenih normi i uzročno-posljedičnih veza,
- uvjerenje u sposobnost utjecaja na svoje socijalno okruženje,
- poštovanje individualnih razlika po spolu i etničkoj pripadnosti,
- empatija,
- učinkovita sposobnost oponašanja,
- usmjerenost na budućnost, primjerice, postavljanje ciljeva,
- iskreni interes za dobrobit drugih izražen u društveno odgovornom ponašanju,
- sposobnost pokretanja i održavanja odnosa (Jurić, 2010, str. 180; Lang, 2010, str. 19-20).

3.1. Značaj socijalne kompetencije u kontekstu odgoja i obrazovanja

Suvremeno doba, koje je pod utjecajem naglih i brzih društveno-političkih promjena, traži sustavno razvijanje kompetencija koje će pojedincu omogućiti kvalitetan i produktivan život u zajednici. Markuš (2010) naglašava kako su zahtjevi koji se stavljaju pred pojedinca sve kompleksniji, stoga je vrlo teško definirati lepezu kompetencija koje će potaknuti osobni i profesionalni rast pojedinca. U skladu s tim, zemlje članice Europske unije i OECD-a ukazale su na važnost definiranja osnovnih kompetencija koje je potrebno promicati i unaprjeđivati kroz sustav odgoja i obrazovanja. Dokument Europske komisije iz 2018. godine, *Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* prepoznao je socijalnu kompetenciju kao jednu od osam ključnih kompetencija koja omogućava pojedincu osobni rast i funkcionalan život s

članovima socijalne zajednice. U spomenutom dokumentu socijalno kompetentan pojedinac promišlja o sebi i svojim postupcima, produktivno surađuje s drugima, vješto argumentira, nenasilno rješava konfliktne situacije, vješto pregovara, upućuje konstruktivne kritike, razumije i prihvaća različita gledišta, usmjeren je cjeloživotnom učenju, asertivno komunicira u multikulturalnom okruženju te poznaje društvene norme zajednice kojoj pripada.

Odgoj i obrazovanje je kompleksan misaoni proces koji se ne može promatrati izolirano od različitih interakcija njegovih dionika, stoga socijalna kompetencija predstavlja vrijedan doprinos u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Imajući u vidu kako su škole mjesta socijalizacije i kako je proces učenja interakcijski proces, socijalna kompetencija određena je kao praktični cilj obrazovanja suvremene kulture škole. Empirijska istraživanja ukazuju na važnost razvoja socijalne kompetencije od predškolske do visokoškolske razine obrazovanja (Gedviliene i sur., 2014; Han i Kemple, 2006; Justman, 1943; Oberst i sur., 2009; Zins i sur., 2007).

Opić (2010) zaključuje kako se uspjeh u važnim životnim područjima (posao i obitelj) ne mora nužno vezati za intelektualne sposobnosti pojedinca već i za važne aspekte socijalne kompetencije poput socijalnih znanja i razumijevanja te socijalnih umijeća. Đuranović i Klasnić (2022) ističu kako je socijalna kompetencija preduvjet za uspješno funkcioniranje pojedinca u obiteljskom, školskom i vršnjačkom okruženju, a i kasnije u svijetu odraslih. Socijalna kompetencija prepoznata je kao jedna od ključnih odrednica uspjeha jer predstavlja sintezu znanja, sposobnosti i mogućnosti koje pomažu ostvariti puni potencijal pojedinca (Sanabria i Arámburo-Lizárraga; 2017; Wu i sur., 2021).

U kontekstu odgoja i obrazovanja socijalna kompetencija kao interdisciplinarni fenomen veže se uz područje pedagogije, psihologije i sociologije. Pedagogija institucionalizacijski razvoj socijalne kompetencije promatra kroz prizmu interkulturalnog, socijalnog i cjeloživotnog učenja. Stoga, kada je riječ o unaprjeđenju socijalne kompetencije u literaturi nerijetko nailazimo na pojam socijalno i emocionalno učenje. Socijalno i emocionalno učenje podrazumijeva proces razumijevanja i upravljanja emocijama, odgovorno i etično ponašanje prema drugima, razvoj pozitivnih odnosa s ljudima iz okruženja te izbjegavanje nepoželjnih oblika ponašanja. Psihološki aspekt stavlja naglasak na socijalne odnose odnosno cjelokupno obrazovno okruženja u procesu razvoja socijalne kompetencije. Sociološka perspektiva interpretira socijalnu kompetenciju kao vrijedni alat s kojim pojedinac doprinosi i unaprjeđuje cjelokupno društvo (Gedviliene i sur., 2014;

Schoon, 2009; Zins i sur., 2007). Socijalna kompetencija kao generička kompetencija sve je češće predmet proučavanja. Fenomen socijalne kompetencije kao razvojni multidimenzionalni konstrukt u suvremenim istraživanjima nerijetko se interpretira kao značajni pedagoško-psihološki čimbenik i indikator adaptacije učenika u školskom sustavu (Magelinskait-Legkauskie i sur., 2016).

Empirijska istraživanja pokazuju kako su dva važna aspekta socijalne kompetencija učenika nužna za uspjeh u školskom okruženju:

1. vještine koje olakšavaju i unaprjeđuju proces učenja (odnose se na vještine samoregulacije, aktivnog slušanja, praćenja uputa te sposobnost sudjelovanja u grupnim aktivnostima i dovršavanja zadataka)
2. interpersonalne vještine (uključuju suradnička i prosocijalna ponašanja, nenasilno rješavanje sukoba) (Legkauskas i Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Lim i sur., 2013; McClelland i sur., 2006).

Stupanj razvijenosti socijalne kompetencije značajno se reflektira i na školska postignuća učenika. Istraživanja pokazuju kako socijalno kompetentniji učenici (uzimajući u obzir cijelu obrazovnu vertikalu) postižu bolja akademska postignuća (Markus i sur., 2017; Selimović i sur., 2018; Tabassum i sur., 2020; Yan i Quispe, 2022). Ovakvi rezultati istraživanja mogu se povezati s time kako socijalna kompetencija promiče različite kognitivne i motivacijske procese koji olakšavaju i unaprjeđuju proces učenja odnosno upravljaju unutarnjim i vanjskim distraktorima (Barbarin i sur., 2013; Elias i Haynes, 2008; Valiente i sur., 2011). Osim toga, socijalno kompetentniji učenici lakše izgrađuju socijalnu mrežu podrške (suraduju s kompetentnijim vršnjacima i odraslima iz okoline) tijekom učenja, uspostavljaju kvalitetnije odnose s učiteljima, teže akademskom razvoju, pozitivnijih su stavova prema školi i školskim obvezama, motiviraniji su što značajno olakšava proces učenja i čini ga ugodnijim (Caprara i sur., 2000; Legkauskas i Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Magelinskaitė, 2011; Magelinskaitė-Legkauskienė i sur., 2018).

Nasuprot tome, učenici slabije razvijenih socijalnih obrazaca manifestiraju poteškoće u učenju, slabije su koncentracije, odnos učenik-učitelj češće je prožet sukobima te teže prate upute učitelja (Valiente i sur., 2011). Slaba razvijenost vještina socijalne kompetencije usko je povezana i s nasilničkim ponašanjem u školi. Učenici koji teže uspostavljaju odnose s vršnjacima i učiteljima češće su žrtve *bullinga* dok su socijalno kompetentniji učenici značajno manje uključeni u nasilnička ponašanja, uključujući i ulogu žrtve i zlostavljača (Legkauskas i Magelinskaite-

Legkauskiene, 2019; Perren i Alsaker, 2006; Postigo i sur., 2012). Nadalje, istraživanja potvrđuju povezanost slabije razvijene socijalne kompetencije učenika s niskim samopoštovanjem, somatskim poteškoćama, internaliziranim i eksternaliziranim poremećajima u ponašanju koja uključuju anksioznost, tjeskobu, agresivna ponašanja, maloljetničku delinkvenciju te antisocijalno ponašanje (Healy i sur., 2015; Joy, 2016; Merrell i sur., 2001; Sakız, 2021; Walker i sur., 1994). Na osnovu pregleda istraživanja, možemo zaključiti kako fenomen socijalne kompetencije značajno posreduje dobrobiti učenika u sustavu odgoja i obrazovanja, stoga je nužno sustavno i strateški unaprjeđivati socijalne kompetencije učenika kroz različite odgojno-obrazovne sadržaje i aktivnosti.

3.2. Teorijski pristupi razvoja socijalne kompetencije

Literatura ukazuje na postojanje mnogih konceptualnih i teorijskih okvira prilikom shvaćanja i određivanja fenomena socijalne kompetencije. Buljubašić-Kuzmanović (2010) navodi kako su najznačajniji psihološki, bihevioristički, sociološki i kognitivno-razvojni pristupi koji se nadopunjavaju holističkom i humanističkom paradigmom.

Holističko shvaćanje veže se za cjeloviti razvojni okvir dok je kod humanističkog pristupa primarni interes na učeniku i njegovoj socijalnoj genezi koja se sustavno unaprjeđuje i vrednuje. Humanisti posebno njeguju i drže važnim afektivno područje pojedinca, primjerenu ekspresiju emocija te psihološku dobrobit. Humanističko shvaćanje socijalne kompetencije ogleda se u spremnosti pojedinca na promjene, brizi o sebi te poznavanju i razumijevanju sebe i drugih iz svog okruženja. Psihološki teorijski pristup socijalnu kompetenciju promatra kroz prizmu sposobnosti adaptacije i usklađivanja radnji i obrazaca ponašanja u određenoj socijalnoj prilici. U kontekstu odgoja i obrazovanja, socijalno nekompetentno je ono dijete koje je manifestiralo poteškoće prilikom procesa učenja te kod kojeg nailazimo na nedovoljno stimulirana područja razvoja (Brdar, 1994).

Osnovna značajka biheviorističkog pristupa shvaćanja socijalne kompetencije je modifikacija obrazaca ponašanja. Krajnji cilj modifikacije ponašanja smatra se sposobnost kontroliranja onih ponašanja koja za posljedicu imaju različita uskraćivanja (kazne) te poticanje onih ponašanja koja održavaju i promiču pozitivne međuljudske odnose. Zagovornici ovoga pristupa polaze od premise kako je ponašanje pojedinca određeno vanjskim čimbenicima, a ne unutrašnjim stanjima. U skladu

s odrednicama biheviorističkog pristupa, sa školskog aspekta, indikator socijalne kompetencije je stupanj prihvaćenosti djeteta od strane vršnjačke grupe (Brdar, 1994).

Sociološki pristup pri definiranju socijalne kompetencije u obzir uzima sposobnosti kritičkog mišljenja s naglaskom izvršavanja socijalnih zadataka izbjegavajući konfliktne situacije u socijalnom okruženju (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Kognitivno-razvojni pristup proces učenja doživljava kao izrazito aktivni misaoni proces, stoga socijalnu kompetenciju doživljava kao sposobnost pojedinca da se usmjeri na određenu cjelinu, a ne na njezine integralne dijelove. U skladu s ovim pristupom, socijalno kompetentan je onaj pojedinac koji učinkovito uspostavlja i održava interakcijske obrasce s okolinom te odabire obrasce ponašanja koja su primjerena određenoj socijalnoj prilici (Brdar, 1994).

3.3. Neki teorijski modeli socijalne kompetencije

Kompleksnost konstrukta socijalne kompetencije ogleda se i u postojanju različitih modela koji su rezultat nastojanja terminoloških određenja kao i čvrstih empirijskih dokaza. Bitno je napomenuti kako literatura ističe kako su neki modeli socijalne kompetencije empirijski dokazani dok drugi pak nisu. Stoga, u ovom će se poglavlju opisati modeli socijalne kompetencije kao što su *McFallovo*, *Fordov*, *Marlowov*, *Cavellov*, *RoseKrasnorov* te *Katz i McClellanov* model koji je posebno relevantan za postavljene probleme i cilj istraživanja.

Prema McFallovom (1982) modelu socijalne kompetencije ljudsko ponašanje je snažno posredovano misaonim procesima kao što su dekodiranje, odlučivanje i demonstracija, ali i karakteristikama socijalne prilike u kojoj se pojedinac nalazi. Tek po završetku kognitivnih procesa pojedinac može učinkovito odgovoriti na zahtjev socijalne prilike. Ovaj model ističe važnost postojanja alternativnih odgovora na određene socijalne zahtjeve te stavlja naglasak na odabir najprihvatljivijeg odgovora za postojeću situaciju. Ukoliko pojedinac pogrešno odabere, okolina će ga procijeniti kao socijalno nekompetentnim.

Fordov model (1982) socijalnu kompetenciju interpretira kao ostvarenost ciljeva u međuljudskim odnosima koji su posredovani odgovarajućim sredstvima, a za ishod imaju socijalni napredak pojedinca. Temeljnu sastavnicu socijalne kompetencije u ovom modelu predstavlja metakognitivni proces koji modificira, usmjerava i određuje ponašanje u određenim socijalnim kontekstima.

Marlowe (1986) pod pojmom socijalna kompetencija podrazumijeva obrasce ponašanja u međuljudskim odnosima koji su produkt samoaktualizacije i uvažavanja tuđih emocija. Marlow model promatra se kroz konceptualni okvir pet domena (komponenti) socijalne kompetencije. Prva domena predstavlja *prosocijalni stav* koji se odnosi na razinu moralnog postupanja i vjeru u vlastite socijalne vještine. *Socijalne vještine* su svi naučeni oblici ponašanja koji se mogu zamijetiti u socijalnom okruženju. Vještine *empatije* uključuju kognitivne sposobnosti koje omogućavaju razumijevanje emocija i položaja druge osobe u određenoj situaciji. *Emocionalnost* podrazumijeva razinu u kojoj je pojedinac istovremeno ekspresivan i senzibilan. *Socijalna anksioznost* interpretira se kao niska razina pozitivne slike o samom sebi te anksioznost u različitim socijalnim prilikama.

Cavella (1990) osmislio je model socijalne kompetencije koji se sastoji od tri sastavnice: socijalne prilagodbe (adaptacije), socijalne izvedbe i socijalnih vještina. Socijalna prilagodba podrazumijeva razinu u kojoj pojedinac ispunjava određene socijalne zadatke koji su prilagođeni njegovoj razvojni dobi. Socijalna izvedba odnosi se na stupanj prema kojem su reakcije pojedinca u skladu s socijalnim okruženjem u određenim socijalnim prilikama, a socijalne vještine opisane su kao nužne sposobnosti pojedinca koje su preduvjet za ispunjenje socijalnih zadataka.

Jedan od citiranijih modela socijalne kompetencije u literaturi je svakako RoseKrasnorov model (1997) u obliku piramide. Vrh piramide čini teorijska razina prema kojoj je socijalna kompetencija podrazumijeva uspjeh u međuljudskim odnosima (molarna definicija). Prema teorijskoj razini socijalna kompetencija se odnosi na ostvarenje kratkoročnih ili dugoročnih potreba pojedinca (u skladu s razvojnom dobi) koji je usmjeren prema izvršenju zadataka iz socijalnog okruženja (Benner, 1993). Središnji dio piramide zauzima razina odnosa odnosno svi oni indikatori socijalne kompetencije koji su produkt održavanja bliskih i kvalitetnih međuljudskih odnosa, statusa u socijalnoj grupi te socijalne samoefikasnosti. Riječ je o razini podijeljenoj u dva dijela – osobni (potrebe pojedinca) te socijalni (međusobna povezanost s dionicima iz socijalnog okruženja). Dno piramide zauzimaju socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti pojedinca te ciljevi koji usmjeravaju socijalno ponašanje. Vrh piramide odnosi se na teorijski okvir socijalne kompetencije koja ne ovisi o specifičnostima razvojnih razdoblja, ali se uspjeh u različitim interakcijskim obrascima i izazovima može mjeriti u skladu s razvojnom dobi pojedinca (Waters i Sroufe, 1983).

Snažan doprinos istraživanjima socijalne kompetencije u pedagoškom kontekstu dale su Katz i McClellan (1999) kada su socijalnu kompetenciju interpretirale i smjestile u području pedagoškog

međudjelovanja odnosno djetetovog umijeća iniciranja i održavanja uzajamnih odnosa s vršnjacima. Autorice konstrukt socijalne kompetencije promatraju kroz prizmu sustavnog razvoja koji je pod utjecajem različitih čimbenika kao što su obitelj, škola, vršnjaci i drugi okolinski činitelji, stoga intencijski izbjegavaju termin „socijalno nekompetentno dijete.“ Buljubašić-Kuzmanović (2010) naglašava kako je konceptualni teorijski okvir pedagoškog pristupa socijalnoj kompetenciji usko povezan s interakcijsko-komunikacijskim aspektom odgojno-obrazovnog djelovanja i njegovim ishodima koji utječu na osobni i socijalni razvoj djece. Ovaj pristup prati sustavni razvoj dječje socijalne kompetencije s naglaskom na sastavnice socijalne kompetencije koje se pojavljuju gotovo u svim interakcijskim obrascima. Sastavnice socijalne kompetencije uključuju regulaciju emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje te socijalna umijeća i dispozicije. Kako bi djeca održavala recipročne odnose s vršnjacima i odraslima moraju razviti sposobnost regulacije emocija odnosno prevladati ljutnju, strah i frustraciju, a ta sposobnost usvaja se kroz interakcije s primarnim skrbnikom (Đuranović i Klasnić, 2020; Katz i McClellan, 1999). Regulacija emocija podrazumijeva prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te povezivanje emocija s događajima iz socijalne okoline (Brajša-Žganec, 2003; Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Za funkcionalnu i produktivnu integraciju u socijalnu zajednicu i vršnjačku skupinu djeca moraju usvojiti određena socijalna znanja i razumijevanja. Socijalna znanja odnose se na poznavanje normi, temeljnih pravila i vrijednosti socijalne grupe te jezika kojim se služi vršnjačka skupina dok socijalna razumijevanja uključuju sposobnosti predviđanja tuđih reakcija i razumijevanja tuđih emocija. Elementi socijalnog razumijevanja prepoznaju se u razumijevanju tuđih postupaka na situacije iz socijalne okoline, iniciranje i uspostavljanje uspješne komunikacije, izražavanje osobnih preferencija, empatiji, odgodi zadovoljstva te kompromisu. Socijalna umijeća podrazumijevaju načine na koja djeca uspostavljaju i održavaju odnose s vršnjacima i odraslima i ona se prvenstveno uče i razvijaju unutar obitelji. Socijalne dispozicije odnose se na relativno trajne navike (suosjećajnost, velikodušnost, ljubaznost, radoznalost) odnosno na specifična reagiranja na situacije iz socijalne okoline (Đuranović i Klasnić, 2020; Katz i McClellan, 1999, Mlinarević i Tomas, 2010; Slunjski, 2013).

3.4. Socijalizacija i čimbenici razvoja socijalne kompetencije

Socijalizaciju možemo odrediti kao proces usvajanja normi ponašanja, navika, običaja, kulture, jezika i cjelokupnog vrijednosnog sustava relevantne kulture i društva kako bi se pojedinac što uspješnije integrirao i postao aktivan i funkcionalan član zajednice (Hewstone i Stroebe, 2003; Kordić, 2008; Pećnik, 2008). Socijalizacija je razvojni proces čiji se početci vežu već za prenatalno razdoblje u kojemu majka uspostavlja emocionalne interakcije s djetetom te traje cijeli životni vijek. Proces socijalizacije posredovan je internalizacijom, mehanizmom kroz koji se inkorporiraju društvene norme, stavovi i društvene vrijednosti koje oblikuju identitet pojedinca (Valjan-Vukić, 2009). Socijalizacijski proces ostvaruje se kroz tri stupnja:

1. primarni – odvija se u najranijim godinama života djeteta čiji je cilj usvajanje temeljnih komunikacijskih vještina i socijalnih uloga te sintetiziranje znanja i vrijednosti pripadajuće društvene zajednice. U ovome socijalizacijskom stadiju osnovni oblici učenja su igra, promatranje i imitacija.
2. sekundarni – ostvaruje se u predškolskom i primarnom obrazovanju s ciljem internaliziranja pravila socijalnih i radnih uloga. Ovaj stadij smatra se početkom razvoja socijalne odgovornosti i kontrole te zdravih radnih navika.
3. tercijarni – odnosi se na odraslu stariju dob čiji je cilj adaptacija oblika ponašanja koji su primjereni situaciji (izvršavanje profesionalnih i obiteljskih obveza) (Katz i McCllan, 1999).

Bilić (2016a) zaključuje kako je proces socijalizacije nedvojbeno važna determinanta u formiranju osobnosti pojedinca te kako osobnost neposredno utječe na socijalizaciju. Autorica Brajša-Žganec (2003) ističe kako se dječji socijalni razvoj odnosi na ponašanja, stavove i afekte sjedinjene u dječjim međusobnim odnosima s odraslima i vršnjacima. Obitelj kao najbliža i najvažnija odgojna sredina djeteta (kontekst u kojemu dijete raste) te bliski i važni ljudi iz života djeteta značajni su čimbenici socijalizacije odnosno nositelji razvoja socijalne kompetencije. Skrbnici djeteta, škola (učitelji) te vršnjaci, svojim djelovanjem i utjecajem oblikuju i transformiraju socijalni svijet djeteta. Osim obitelji, škole i vršnjaka kao značajni čimbenik razvoja socijalne kompetencije pokazao se i spol djeteta te još neke individualne odrednice koje će biti prikazane u nastavku rada. Uvidom u suvremena istraživanja razvoja socijalne kompetencije djeteta i adolescenata zamjećujemo sve veći interes istraživača za razvojnu teoriju ekoloških sustava Uriea

Bronfenbrennera (1979) kao konceptualnog teorijskog okvira kroz koji se interpretiraju čimbenici socijalnog razvoja. Teorija ekoloških sustava kroz različite razine okolinskih utjecaja (mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav te kronosustav) objašnjava utjecaj odnosa među pojedincima iz okoline koji se reflektira na razvoj djece i adolescenata. Mikrosustav (najbliži djetetov sustav) se odnosi na sve one aktivnosti koje se odvijaju u djetetovoj neposrednoj okolini (obitelji, vrtić, škola, crkva i vršnjaci), a značajno utječu na razvoj interakcijskih obrazaca (Shaffer, 1989; Vasta i sur., 2005). Mezosustav čine međusobne relacije odnosa između sudionika mikrosustava (npr. odnos roditelja i učitelja). Egzosustav podrazumijeva strukture utjecaja u kojima dijete ne sudjeluje neposredno, ali ipak imaju utjecaj na razvojne ishode (npr. radno okruženje roditelja). Makrosustav se odnosi na cjelokupni kulturni i društveni kontekst u kojemu se dijete ili adolescent razvija. Kronosustav obuhvaća sve promjene u životu (struktura događaja) pojedinca te njihovo vremensko trajanje (Berk, 2015; Bronfenbrenner, 1979; Shaffer, 1989; Velki i Kuterovac-Jagodić, 2014). U nastavku rada pozornost će se usmjeriti na individualne karakteristike djeteta, obitelj, školu te vršnjački utjecaj kao najznačajnije čimbenike socijalnog razvoja.

3. 4. 1. Individualne karakteristike djeteta

Autentičnost svakog djeteta, uz kontekst u kojemu dijete odrasta i razvija se, značajno utječe na razvojni put socijalne kompetencije. Uvidom u relevantnu literaturu i empirijska istraživanja o čimbenicima razvoja socijalne kompetencije možemo zaključiti kako temperament djeteta, kao urođena genetski determinirana crta ličnosti, vrlo često posreduje u razvoju socijalne kompetencije (Sanson i Smart, 2004; Rubin i sur., 2006). Pri tome, temperament možemo odrediti kao ključni aspekt psihološkog funkcioniranja pojedinca koji određuje doživljavanje i reagiranje na podražaje iz okoline (Kopala-Sibley, 2018). Temperament uključuje dimenzije: emocionalnost, aktivnost, socijabilnost, predanost, samoregulacija, distraktibilnost i reaktivnost (Buss i Plomin, 1984; Sanson i sur., 2011; Sanson i Smart, 2004). Dimenzije temperamenta kao što su emocionalna regulacija, dinamičnost, socijabilnost te inhibicija na različite načine doprinose razvoju aspekata socijalne kompetencije (Rubin i sur., 2006). Primjerice, Rubin i suradnici (2003) ističu kako vrlo često hipersenzibilna djeca manifestiraju agresivna, posesivna ili antisocijalna ponašanja koja su indikatori slabo razvijene socijalne kompetencije. Nadalje, istraživanja pokazuju kako djeca koja su uspješnija u emocionalnoj regulaciji pokazuju više prosocijalnih oblika ponašanja te lakše

uspostavljaju socijalne interakcije u odnosu na djecu s poteškoćama u regulaciji emocija (Sanson i Smart, 2004; Stormashak i Welsh, 2006; Yoleri, 2014). Isto tako, povučena i introvertirana djeca u predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju manifestiraju znatno manje prosocijalnih oblika ponašanja u odnosu na svoje društvenije vršnjake (Eisenberg i sur., 1998; Rydell i sur., 2005). Recentnim istraživanjem Ladd (2000) dolazi do zaključaka kako djeca koja nisu mogla razviti nikakve vještine socijalne kompetencije u prvih šest godina života imaju poteškoće s adaptacijom i emocionalnom regulacijom u odrasloj životnoj dobi. Uvidom u istraživanja o povezanosti crta temperamenta kao socijalizacijskih čimbenika dolazi se do zaključaka kako su inhibirana djeca ujedno i vrlo sramežljiva te pokazuju niže razine socijalne kompetencije dok su pozitivne dimenzije temperamenta prikazane kao promotivni faktori u razvoju socijalne kompetencije (Bohlin i sur., 2000; Fox i sur., 1995; Mathiesen i Prior, 2006; Rubin i sur., 2003).

Uz temperament, značajnu ulogu u razvoju socijalne kompetencije imaju i sve one poteškoće koje otežavaju tipični jezični razvoj. Otežani lingvistički razvoj i poteškoće u združenoj pažnji rezultiraju otežanoj komunikaciji te iniciranju socijalnih interakcija (Hebert-Myers i sur., 2006; McCabe i Meller, 2004). Hart i suradnici (2004) te McCabe i Meller (2004) ističu kako djeca s poremećajima jezičnog razvoja pokazuju poteškoće tijekom izražavanja svojih namjera i emocija te manifestiraju antisocijalna ponašanja i poteškoće u rješavanju problemskih situacija. Mnogo je istraživanja koja ukazuju na povezanost razvoja združene pažnje i komunikacijskih obrazaca. Razvoj združene pažnje koji se smatra preduvjetom razvoja socijalnog svijeta djeteta veže se uz najranije godine života te se značajno reflektira na razvojni put socijalne kompetencije u djetinjstvu i adolescenciji (Jones i Carr, 2004; Liddle i Nettle, 2006; Moberg i sur., 2017).

Spol kao individualna karakteristika djeteta važan je čimbenik u kontekstu razvoja socijalne kompetencije. Pogledamo li razvojni put socijalnog svijeta djevojčica i dječaka možemo zaključiti kako se on znatno razlikuje. Roditelji kao primarni socijalizacijski čimbenici primjenjuju različite odgojne metode i strategije u odgoju djevojčica i dječaka koje se reflektiraju i na različito socijalno funkcioniranje u vidu rješavanja društvenih problema i konfliktnih situacija. Mnogo je provedenih istraživanja s djecom i adolescentima koja ukazuju na postojanost spolnih razlika u razvijenosti socijalne kompetencije. Analizom tih rezultata uviđamo oprečne zaključke Djevojčice više pažnje posvećuju međuljudskim odnosima i pokazuju više empatije u odnosu na dječake te vrlo često svoju sliku o sebi poimaju s kvalitetom tih odnosa (Spruijt i sur., 2019). Osim toga, djevojčice

manifestiraju više prosocijalnih, a manje antisocijalnih ponašanja u odnosu na dječake (Junttila i sur., 2006). Neka od istraživanja upućuju na zaključke kako djevojčice imaju znatno bolje razvijene vještine socijalne kompetencije u odnosu na dječake (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012; Jašarević i sur., 2016; Nayak, 2014; Selimović i sur., 2018). Isto tako, zamjetna su i istraživanja koja pokazuju kako su dječaci postigli bolje rezultate u mjerenjima socijalne kompetencije (Longobardi i sur., 2016; Pal i Misra, 2019). Istraživački prostor bilježi i rezultate istraživanja koja ne pokazuju razlike između djevojčica i dječaka u razvijenosti socijalne kompetencije (Ahirrao, 2023; Salavera i sur., 2019).

3.4.2. Obitelj

Obitelj predstavlja najznačajniji čimbenik holističkog razvoja djeteta. Interakcijski obrasci koje dijete ostvari unutar obiteljskog funkcioniranja značajno određuju sve ostale interpersonalne odnose tijekom života. Obitelj kao primarni agens razvoja socijalne kompetencije smatra se poligonom za istraživanje osjećaja i interpersonalnih odnosa. Obiteljsko funkcioniranje pruža mogućnost uvježbavanja različitog repertoara socijalnih i emocionalnih vještina. Roditelji imaju mogućnost intencijski stvarati situacije u kojima djeca i adolescenti imaju mogućnost donositi odluke, pregovarati, zauzimati stav te uočiti povezanosti između emocija, ponašanja i subjektivne dobrobiti. Unutar obitelji djeca usvajaju društvene norme i kulturne vrijednosti zajednice, a u tome procesu pomažu im roditelji koji ih usmjeravaju prema prosocijalnim ponašanjima i ukazuju na važnost ostvarivanja kvalitetnih društvenih odnosa. Roditelji koji i sami njeguju takve društvene vrijednosti značajan su doprinos u razvoju dječjeg socijalnog razvoja (Dworkin i Serido, 2017; Setiawati, 2019). Dijete sustavno promatra najbliže ljude iz svoje okoline (skrbnici, roditelji, braća i sestre) te kognitivnim procesima stvara internalizirane modele uz pomoć kojih opaža, analizira i projicira događaje, što direktno određuje ponašanje i kvalitetu odnosu s drugim osobama (Katz i McClellan, 2005; Kol, 2016; Laible i sur., 2015). Kako navode Bilić i suradnici (2012) djeca koja su u najranijim godinama života imala sigurnu privrženost s roditeljima/skrbnicima ostvaruju kvalitetnije odnose s vršnjacima, razvijenih su socijalnih kompetencija te češće pokazuju suradničke oblike ponašanja. Osim toga, istraživanja pokazuju kako uvažavanje dječjih potreba te poticanje dječje autonomije i integracije u širu kulturu zajednice pridonosi razvoju i osnaživanju dječje samoregulacije (Dennis, 2006; Loupan, 2006; Volling i sur., 2006). Osjetljivost roditelja

(posebice majke) i dosljedni odgovori na potrebe djeteta za bliskošću i sigurnošću u prvim godinama djetetovog života pretpostavka su razvoja sigurne privrženosti i internalizacije djelotvornog modela socijalnih odnosa koji snažno utječe na razvoj socijalne kompetencije (Bandura 1963; Bandura i Walters 1963; Bilić, 2016; Hay i Cook 2007; Waters i Cummings, 2000). Topao odnos roditelja i djeteta podupire primjenu adaptivnih socijalnih vještina i tehnika suočavanja sa stresom (Chan, 2011). Klarin (2006) kao promotivne faktore u razvoju dječje socijalne kompetencije navodi međusobno slaganje roditelja i komplementarnost u odgojnim stilovima. S druge strane, rastava braka ometajući je faktor u socijalnom razvoju djeteta, ali može potaknuti i neke pozitivne odgojne vrijednosti kao što su odgovornost i samopouzdanje. Hay i suradnici (2004) naglašavaju kako su svi interpersonalni odnosi koje će dijete kroz život uspostavljati i održavati pod snažnim utjecajem vještina koje je dijete usvojilo u prve dvije godine života. To su vještine: održavanja pažnje, regulacije emocija, kontroliranja impulzivnih reakcija, imitacije tuđih postupaka, razumijevanja uzročno-posljedičnih veza u odnosima te govorenja. Dworkin i Serido (2017) navode kako roditelji svojim odgojnim postupcima i strategijama pomažu djeci i mladima razumjeti vlastite emocije, osnažiti vještine socijalne kompetencije za uspostavljanjem i održavanjem socijalnih odnosa te potiču razvoj kognitivnih sposobnosti potrebnih za rješavanje socijalnih zadataka. Na tragu što produktivnijeg socijalnog funkcioniranja u zajednici, Đuranović i Klasnić (2020, str. 56) donose odgojne metode i tehnike koje stimulatивно djeluju na razvoj dječje socijalne kompetencije:

- razgovor o situacijama koje su se dogodile u njihovu okruženju (s djetetom sagledati situaciju s različitih gledišta),
- razgovor o interesima i emocijama drugih ljudi,
- čitanje odabranih literarnih djela (npr. priča u kojima se naglašava važnost empatije, tolerancije, suradnje, međusobnog uvažavanja, prijateljstva i slično) te razgovor o pročitanome,
- poticanje djeteta na druženje s vršnjacima,
- razgovor s djetetom o njegovim prijateljima i njihovim međusobnim odnosima,
- igranje s djetetom,
- razvijanje djetetovih komunikacijskih vještina i strategija nenasilnoga rješavanja sukoba,
- pružanje potpore djetetu u njegovu suočavanju s neugodnim emocijama,

- poticanje djeteta da samo dođe do rješenja problema.

Brojna istraživanja pokazuju kako roditeljski odgojni stilovi i kvaliteta komunikacije unutar obitelji značajno utječu na razvoj dječje socijalne kompetencije (Brajša-Žganec, 2003; Hindman i Morrison, 2012; Kol, 2016; Salavera i sur., 2022; Saltali i Arslan, 2012). Djeca odgajana autoritativnim (demokratskim) odgojnim stilom manifestiraju široki repertoar vještina koje su indikator socijalno kompetentnog pojedinca. Demokratsko okruženje podržava i potiče slobodnu ekspresiju emocija i mišljenja. Djeca koja odrastaju u takvom okruženju uspješno reguliraju emocije, visokog su samopouzdanja, iniciraju socijalne interakcije, konstruktivno rješavaju sukobe, pouzdana su, altruistična i empatična prema ljudima iz svog okruženja. Istraživanja pokazuju kako djeca autoritativnih roditelja vrlo rijetko iniciraju sukobe s roditeljima te su općenito zadovoljna sobom (Fan i Chen, 2020; Newman i Newman, 2020; Salavera i sur., 2022).

Djeca autoritarnih roditelja nerijetko su vrlo impulzivna, slabo razvijenih socijalnih kompetencija, niske kreativnosti, manifestiraju agresivne oblike ponašanja, niskog su samopouzdanja te se rijetko prosocijalno ponašaju. Kod djece odgajane ovakvim roditeljskom stilom uočene su poteškoće u emocionalnom prilagođavanju te svladavanju nastavnih sadržaja (Dagnew, 2018; Lavrič i Naterer, 2020; Newman i Newman, 2020; Salavera i sur., 2022).

Istraživanja pokazuju kako su djeca odgajana permisivnim roditeljskim stilom slabo razvijene socijalne kompetencije, pokazuju poteškoće sa samoregulacijom emocija te su niskog samopouzdanja. Djeca roditelja čiji je dominantan permisivni roditeljski stil teško se nose s autoritetom i prihvaćanjem pravila te su nezainteresirana za potrebe drugih iz svoje okoline. Navedene značajke reflektiraju se i na lošija akademska postignuća (Calders i sur., 2020; Dagnew, 2018; Kuppens i Ceulemans, 2019).

Djeca zanemarajućih roditelja, prema istraživanjima, obično su slabo razvijene socijalne kompetencije, niske motivacije za izvršavanje školskih obveza, impulzivna su te manifestiraju agresivna ponašanja (Baumrind, 1991; Fan i Chen, 2020; Wong i sur., 2021).

3.4.3. Škola

Škola svojim odgojno-obrazovnim djelovanjem značajno utječe, usmjerava i modelira razvoj socijalne kompetencije učenika. Uzmemo li obzir kako neka djeca provode više vremena u školi nego u okrilju obitelji, sasvim je opravdano školu, uz obitelj, smatrati naj snažnijim čimbenikom razvoja socijalne kompetencije djece i adolescenata.

Polazak u školu označava proces usvajanja propisanih pravila među ljudima s kojima se dijete (učenik) nije imalo priliku susresti u obitelji i u odnosu s vršnjacima. Škola izravno i neizravno oblikuje vještine socijalne kompetencije učenika tako što nastoji uskladiti učeničke obrasce ponašanja s propisanim društvenim normama šire društvene zajednice (Kordić, 2008). Domović (2004, str. 7) školu doživljava kao „jedinstveni socijalni ambijent“ te ističe kako ukupna kultura škole povoljno utječe na razvoj socijalne kompetencije učenika. Suvremeni nastavni proces prožet kompleksnim nastavnim sadržajima nerijetko prenaplaćava kognitivni aspekt razvoja učenika dok je razvoj socijalne kompetencije u sjeni materijalnih (obrazovnih) zadataka nastave. Razvoj socijalnih kompetencija trebao bi predstavljati imperativ suvremene škole, a ne popratnu pojavu procesa učenja i poučavanja. Danas više nego ikada, suvremeno društvo od škole očekuje usmjerenost prema humanističkim vrijednostima, školu promatra kao zajednicu koja potiče suradnju umjesto kompeticije te toleranciju umjesto isključenosti. Takva kultura škole utemeljena je na dijalogu i uvažavajućim interakcijskim odnosima s ciljem razvoja socijalnog bića (Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Opić, 2010; Previšić, 1996). Kada govorimo o procesu razvoja socijalne kompetencije u kontekstu odgoja i obrazovanja bitno je napomenuti kako taj proces ne možemo promatrati kao izoliranu odgojnu vrijednost neke nastavne aktivnosti. To je proces koji je integriran u sve odgojno-obrazovne aktivnosti nastavne prakse (Markuš, 2010). Markić (2010) ističe kako razvoj socijalnih kompetencija u kontekstu škole treba biti planski osmišljeno, strukturirano te primjereno i kriterijski vrednovano. Poučavanje je kompleksan misaoni i interakcijski proces između učitelja i učenika, stoga od posebne je važnosti kako učitelj komunicira s učenicima i koje komunikacijske tehnike primjenjuje. Adalsteinsdotter (2004) ističe upravo primjerene komunikacijske obrasce učitelja koje primjenjuje u interakciji s učenicima kao temeljno polazište u izgradnji socijalno kompetentnog učenika. Jurčić (2010, str. 205-206) zaključuje kako je „nužno otkloniti komunikacijske oblike koji označuju hijerarhijsku strukturu moći učitelja spram učenika, među kojima se posebno ističe ireverzibilna komunikacija“, ukoliko se odgojno-obrazovnim

aktivnostima teži promicanju socijalne kompetencije učenika. Osim komunikacijskih tehnika, autori Opić (2010) i Jurčić (2010) ističu primjeren odabir didaktičkih metoda, sustava i načela poučavanja kao što su:

- a) metoda razgovora,
- b) iskustveno učenje,
- c) učenje u timu,
- d) metoda rasprave,
- e) problemska nastava,
- f) projektna nastava,
- g) suradničko učenje,
- h) otvorena nastava,

Kako bi nastavnim procesom, ali i svim drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima u školi povoljno utjecali na razvoj socijalne kompetencije učenika od posebnog su značaja predmetni kurikulumi svakog učitelja, ali i školski kurikulum koji se smatra *osobnom iskaznicom* svake škole. Ishodište takvih kurikuluma pronalazimo u sociokonstruktivizmu i sociokulturalnoj teoriji razvoja u kojima su kurikulumi usmjereni na usvajanje adaptivnih ponašanja u socijalnoj zajednici, razvoju suradničkih ponašanja, argumentiranom iznošenju ideja, kritičkom mišljenju, logičkom promišljanju te razvoju tolerancije (Buljubašić-Kuzmanović i Blažević, 2015; Mlinarević i Zrilić, 2015). Markić (2010) i Vuković (2020) naglašavaju važnost partnerskih odnosa između svih (učenici, učitelji, ravnatelj, stručna služba škole, šira lokalna zajednica) koji sudjeluju u osmišljavanju sadržaja i aktivnosti kurikuluma. Sadržaji nastavnog kurikuluma koji promiču razvoj socijalne kompetencije učenika uključuju razvoj individualnih karakteristika svakog učenika, razvoj socijalnih umijeća i vještina socijalne kompetencije koje osiguravaju uspostavljanje i održavanje relacijskih odnosa u razrednom okruženju. Sve odgojno-obrazovne aktivnosti planirane nastavnim kurikulumom u tom slučaju trebaju biti u skladu sa specifičnim razvojnim potrebama učenika koje nadograđuju i/ili modificiraju razvojni put socijalne kompetencije (Jurčić, 2010). U procesu formacije socijalne kompetencije učenika, kao što je već istaknuto, značajnu ulogu zauzima učitelj i njegove vlastite socijalne kompetencije. U tom smjeru Đuranović (2007, str. 178) navodi kako socijalno kompetentan učitelj u suvremenoj školi predstavlja sintezu znanja, vještina i sposobnosti koje mu omogućavaju:

- prenijeti učeniku određena socijalna znanja i vještine koje će ga osposobiti za preuzimanje aktivne uloge u kulturnom životu,
- poticati socijalno razumijevanje učenika,
- izgraditi kod učenika društveno prihvatljive oblike ponašanja,
- osposobiti ga za uspostavljanje i održavanje zadovoljavajućih odnosa s drugim ljudima,
- naučiti učenike zadovoljiti osobne potrebne na društveno prihvatljiv način,
- potaknuti učenike na prihvaćanje svojih obveza i odgovornosti,
- razviti kod učenika sposobnost empatične komunikacije,
- pomoći učeniku razviti samopouzdanje,
- osposobiti učenike primjereno reagirati na frustraciju, nasilje i stres,
- razviti sposobnost reguliranja emocija,
- razviti kod učenika novi način percipiranja određenih situacija.

Uz navedeno, Suzić (2001) napominje kako bi učitelji trebali sustavno propitkivati, analizirati i vrednovati postojeću kvalitetu interakcijskih odnosa u razrednom odjeljenju te u skladu s tim planirati i/li unaprjeđivati sve svoje pedagoško-didaktičke aktivnosti. Na taj način učitelj učenicima pruža podršku te im pomaže u ostvarivanju kvalitetnijih i produktivnijih socijalnih odnosa. Teorijska polazišta i dostupna empirijska istraživanja o procesu razvoja socijalne kompetencije učenika impliciraju kako je temeljno polazište razvoja socijalne kompetencije učenika socijalno kompetentan učitelj i njegova usmjerenost prema permanentnom usavršavanju i nadograđivanju vlastitih socijalnih kompetencija. U očima učenika učitelj je *model* po kojemu učenici usvajaju sva društveno prihvatljiva ponašanja koja će im omogućiti postati aktivnim i odgovornim članom društvene zajednice (Jevtić, 2011; Opić, 2010; Slunjski, 2013; Varga, 2015). Analizom literature uviđamo kako se kontekst socijalne kompetencije i njezinih sastavnica razvija (unaprjeđuje) tijekom razvojnih razdoblja. Repertoar vještina socijalne kompetencije sve je bogatiji, a za rješavanje socijalnih zadataka koji su sve kompleksniji potrebno je aktivirati više misaone procese. Junge i suradnici (2020) u Tablici 3 donose nam neka od obilježja socijalne kompetencije koja su specifična za određeno razvojno razdoblje.

Tablica 3. Specifičnosti socijalne kompetencije u razvojnim razdobljima

| Razvojno razdoblje | Specifičnosti socijalne kompetencije |
|--|---|
| Djetinjstvo (0-1 godina) | Prvi ostvareni društveni kontekst ostvaren je s primarnim skrbnikom. Temperament djeteta postaje čimbenik razvoja socijalne kompetencije. Pokazatelji socijalne kompetencije vidljivi su iz interakcije dijete-roditelj (privrženost). |
| Rano djetinjstvo (2-5 godina) | Interakcije postaju raznovrsnije i složenije. Početak razvoja empatije i razumijevanja važnosti pozitivnog vršnjačkog statusa. |
| Srednje djetinjstvo (6-12 godina) | Škola postaje dominantan socijalni kontekst. Popularnost i prijateljstvo značajni su indikatori prihvaćenosti vršnjaka. Verbalna agresija, prkos i inat pokazatelji su slabo razvijene socijalne kompetencije. |
| Adolescencija (12-18 godina) | Socijalne interakcije manje su vezane uz školski kontekst. Razvoj identiteta uglavnom je utemeljen na vršnjačkoj grupi. Prijateljski odnosi se temelje na intimnosti i reciprocitetu. Pojava razvoja obrazaca ponašanja koji uvažavaju potrebe drugih iz socijalne okoline. |

3.4.4. Odnosi s vršnjacima

Ljudi su socijalna bića te najveći dio svoga vremena provode okruženi drugim ljudima i u interakciji s njima. Čovjek je biće koje ne može živjeti samostalno te je od primarnog interesa da svoje stavove, mišljenja i ponašanja prilagodi grupi kojoj pripada. Značaj drugih ljudi tijekom života permanentan je proces koji oblikuje i promiče socijalizaciju pojedinca u svim životnim razdobljima. Odnosi među ljudima prožimaju svakodnevnicu pojedinca, obogaćuju nas, utječu na zadovoljstvo životom, ali nerijetko i uzrokuju tugu, nezadovoljstvo i smanjeno funkcioniranje u društvenoj zajednici (Carl i Duck, 2004; Lebedina Manzoni, 2016).

Fenomen vršnjačkih odnosa odnosi se na široku lepezu izravnih i neizravnih iskustava koje pojedinci ostvaruju s vršnjacima s kojima nisu obiteljski povezani. Takvi odnosi prožeti su različitim doživljajima, oblicima ponašanja i vrijednosnim sustavima. Za razliku od odnosa u obiteljskom kontekstu, vršnjački odnosi su egalitarni, dobrovoljni i prolazni. Odnosi s vršnjacima

u posljednjih pedesetak godina prepoznati su kao značaj prediktor kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja pojedinca. U skladu s tim, razvidan je multidisciplinarni pristup istraživanjima vršnjačkih odnosa iz područja znanosti i disciplina (Rubin i sur., 2015). Bilić (2016) ističe kako odnosi s vršnjacima pružaju i otvaraju neka nova iskustva i nove oblike socijalnog učenja, koje pojedinac ne može ostvariti unutar obitelji, odnosno možemo reći kako odnosi s vršnjacima nadopunjuju i obogaćuju pojedinca, ali nikako ne repliciraju obiteljska iskustva. Miljković i suradnici (2019) navode kako u kontekstu socijalnog razvoja djece i mladih ništa ne može zamijeniti iskustvo koje pojedinac dobije družeći se s vršnjacima. Kolak (2010) ističe kako vršnjački odnosi pojedincu pružaju osjećaj intimnosti, promiču prosocijalna i suradnička ponašanja, oblikuju sliku o sebi te stimulativno djeluju na razvoj socijalne kompetencije. Kvalitetni odnosi s vršnjacima od ranog djetinjstva pa sve do adolescencije olakšavaju proces adaptacije djece i mladih u novim socijalnim situacijama te su važan doprinos u socijalnom i akademskom razvoju (Klarin, 2006; Wentzel i sur., 2010). Analizirajući teorijska polazišta o vršnjačkom utjecaju na socijalni razvoj djece i mladih nailazimo na brojne teorije. Bandura (1971) ističe kako pojedinac modelira svoja ponašanja oponašajući druge ljude iz socijalne okoline (vršnjačke grupe) osobito ako su takva ponašanja društveno nagrađena. Prema kognitivističko-razvojnog pristupu, Piaget (1932) i Kohlberg (1968) naglašavaju kako odnosi s vršnjacima omogućuju pojedincu sagledati druge perspektive i razvijati sposobnosti uvažavanja tuđih mišljenja što predstavlja temelj za socijalno kompetentno ponašanje i razvoj smislenih i kvalitetnih društvenih odnosa. Sullivanova interpersonalna teorija (1953) odnose s vršnjacima interpretira kao značajan čimbenik razvoja osobnosti pojedinca. U skladu sa Sullivanovom teorijom osjećaj jednakosti, tolerancije i uzajamnog poštovanja razvijaju se i usvajaju unutar vršnjačke grupe. Vygotsky (1978) apostrofira ulogu kompetentnijeg vršnjaka u kontekstu usvajanja društvenih pravila i normi odnosno ističe kako pojedinac usvaja poželjna ponašanja na osnovu iskustava drugih. Vygotsky vršnjačke odnose sagledava kroz zonu proksimalnog razvoja odnosno kao *jaz* između onoga što pojedinac može samostalno učiniti i onoga što može ostvariti u suradnji s drugim. U skladu s empirijskim istraživanjima ustanovljeno je kako u socijalnom kontekstu odnosi s vršnjacima predstavljaju poligon za uvježbavanje kompleksnih socijalnih interakcija i razumijevanje zahtjevnijih emocionalnih društvenih situacija kao što su:

- odgovorno donošenje odluka,

- usmjerenost prema prosocijalnim oblicima ponašanja (velikodušnost, plemenitost, tolerancija, odanost, solidarnost),
- razvijanje strategija za nenasilno rješavanje konfliktnih situacija u međuvršnjačkom odnosu,
- primjereno reagiranje na vršnjački pritisak,
- poštivanje pravila grupe,
- regulacija ometajućih ponašanja,
- razvoj empatije,
- sposobnost sagledavanja i prihvaćanja drugih perspektiva,
- sposobnost upravljanja vlastitim emocijama,
- sposobnost održavanja pažnje,
- razvoj društvene svijesti (Denham, 2015; Jevtić, 2012; Miljković i sur., 2019; Weissberg i sur., 2015).

Nedostatak kvalitetnih odnosa s vršnjacima ili trajne poteškoće u takvim odnosima često su povezani s internaliziranim problemima kao što su usamljenost, depresija, anksioznost, ali i s fizičkim zdravljem te posljedično i s poteškoćama u savladavanju nastavnih sadržaja (Adedeji, 2022; Lotar, 2011). Slijedom istraživanja možemo zaključiti kako odnosi s vršnjacima oblikuju socijalni svijet pojedinca, a njihov značaj još je izraženiji u razdoblju adolescencije. Stoga, u skladu s ciljem ovoga rada, ukazat ćemo na najvažnije razvojne odrednice adolescencije.

3.4.4.1. Adolescencija i adolescenti

Različiti autori na vrlo slične načine definiraju razdoblje adolescencije, no zamjetna je neusklađenost oko kronološke dobi početka i završetka adolescencije. Dahl (2004) te Junge i suradnici (2020) određuju adolescenciju kao razvojno razdoblje od 12. do 18. godine života koje označava prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob. Autorica Rudan (2004) adolescenciju smješta u razdoblje života od 10. do 22. godine dok je za Jersilda (1970) to razdoblje mladenaštva od 12. do 20. godine života. U skladu s različitim kronološkim određenjem adolescencije, Ninčević (2009) zaključuje kako je razdoblje adolescencije kronološki fluidno te je pod utjecajem različitih kulturoloških sredina. Ule (1987, str. 19) adolescenciju definira kao „individualno specifičan

proces psihofizičkog i socijalnog formiranja ličnosti, u kojemu se pojedinac osposobljava za normalno obavljanje svojih spolnih, radnih i kulturno specifičnih uloga.“ Cian (1988, str. 33) adolescenciju interpretira kao „razdoblje prelaska iz djetinjstva u odraslu dob pri čemu se događaju mnoge promjene na svim razinama. Te su promjene psihičke, intelektualne, osjećajno-spolne, društvene i duhovne. Adolescencija je tranzicijsko razdoblje koje je bremenito poremećajima i napetostima.“ Ilišin (1999, str. 29) adolescenciju određuje kao „doba obilježeno izmjeničnim konformizmom i ekstremizmom u ponašanju te manifestiranjem pobune i vjernosti jer upravo u toj životnoj fazi čovjek najintenzivnije reagira na različite utjecaje iz okoline. Stoga, adolescencija je doba izrazito obilježeno i potrebom za identifikacijom, tj. traganjem za ljudima koji mogu poslužiti kao uzor i idejama i/ili idealima kojima se vrijedi pokloniti.“

Razdoblje adolescencije može se podijeliti u nekoliko faza. Laufer (1999) razlikuje prvu fazu adolescencije koja se odnosi na razdoblje od 11. do 16. godine te drugu fazu od 16. do 21. godine. Braconnier (1990, str. 50-51) adolescenciju dijeli čak u pet etapnih razdoblja:

- predadolescencija - razdoblje vidljivih tjelesnih promjena, povećane instiktivne snage i emotivnih previranja,
- rana adolescencija - razdoblje potrage za idealiziranim prijateljem/prijateljicom,
- adolescencija u pravom smislu riječi, razdoblje prvih ljubavi,
- završetak adolescencije - faza konsolidacije identiteta,
- postadolescencija - u izvjesnom smislu ulazak u svijet odraslih.

Kako bi se dobila cjelovita slika adolescentskog razvoja, razvojna psihologija razvoj adolescenata promatra kroz prizmu fizičkih, kognitivnih, psiholoških, moralnih, duhovnih i socio-emosionalnih aspekata. Razdoblje adolescencije veže se uz najintenzivniji fizički rast i razvoj osim od rođenja pa do druge godine života. Taj je rast vrlo ubrzan, ali neusklađen (Perry i Pauletti, 2011). Kada je riječ o kognitivnom razvoju, rana adolescencija obilježena je razvojem apstraktnog mišljenja, sintetiziranja, analiziranja te kompleksnim konceptima razmišljanja. Bitno je naglasiti kako ove razvojne karakteristike znatno variraju među pojedincima (Manning, 2002; Piaget, 1960).

S psihološkog aspekta, adolescencija je vrijeme formacije identiteta, težnje za neovisnošću, prihvaćanjem te potrage za osjećajem jedinstvenosti (Brown i Knowles, 2007; Erikson, 1968). Sustav vrijednosti (moralnost) adolescenta vrlo je promjenjiv. U obiteljskoj sredini adolescenti

vrlo često njeguju tradicionalne vrijednosti kako bi udovoljili roditeljima, dok su u školi spremni za eksperimentiranje novih uloga i stjecanje novih iskustava (Daniel i sur., 2012). U ovome razvojnem razdoblju vrlo je izražen osjećaj za pravednost te težnja ka idealizmu (Kellough i Kellough, 2008). Promatramo li duhovnu dimenziju osobnosti adolescenta možemo zaključiti kako su adolescenti otvoreni prema istraživanju novih duhovnih koncepata koji će im omogućiti bolje razumijevanje sebe i svijeta (Ninčević, 2009; Rudan, 2004).

Socio-emocionalni svijet u adolescenciji vrlo je dinamičan i buran. U adolescenciji vršnjaci postaju sve važniji te s njima ostvaruju sve kvalitetnije odnose koji se temelje na intimnosti, bliskosti i samootkrivanju. Adolescenti kroz odnose s vršnjacima oblikuju svoj identitet i svijest o tome kakvi su i tko žele postati. Odnos s vršnjacima u ovoj dobi predstavlja temelj budućih međuljudskih odnosa. U vršnjačkim grupama adolescenti su nerijetko rastrgani između želje da se prilagode normama vršnjačke grupe i težnje za vlastitom individualnosti. Vršnjaci u ovom razvojnem razdoblju važan su izvor podrške i razumijevanja. U obiteljskom okruženju adolescenti vrlo često ispituju roditeljske granice, nameću vlastita pravila što dovodi do sukobljavanja s roditeljima. Obitelj, škola i ostali stručnjaci koji rade s mladima moraju biti upoznati s razvojnim specifičnostima adolescenata na svim dimenzijama osobnosti kako bi potaknuli njihov holistički razvoj (Berk, 2018; Brighton, 2007; Caskey i Anfara, 2014; Dopp i Cain, 2012; Đuranović, 2012; Miljković i sur., 2019). U vršnjačkim adolescentskim odnosima autori posebno naglašavaju prijateljski odnos koji je ključan za kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj, ali i značajan prediktor fizičke i psihosocijalne dobrobiti.

4. PRIJATELJSTVO

Prijatelj je osoba koju bi svatko rado imao u svojem životu, a u razdoblju adolescencije značaj bliskog prijatelja još je izraženiji. Kolak i Markić (2020) zaključuju kako je održavanje prijateljstva cjeloživotni poziv te je zbog svog značaja za ljudsku genozu predmet proučavanja mnogih znanosti od filozofije, sociologije, pedagogije do teologije. Auhagen (1996) apostrofira nekoliko kriterija kako bi se moglo definirati prijateljstvo: to su dobrovoljni odnosi koji se odvijaju u određenom vremenskom razdoblju, uključuju ugodne emocije te predstavljaju dobrobiti (vrijednosti) za pojedinca. Demir i Orthel (2011) prijateljstvo određuju kao međusobni dobrovoljni odnos dviju osoba zasnovan na naklonosti, intimnosti i međusobnom pomaganju. Vasta i suradnici (1998) prijateljstvo definiraju kao odnos između dviju osoba kojeg karakteriziraju odanost, bliskost i uzajamna privlačnost. Jedna od suvremenijih definicija prijateljstva je autorice Roach (2019) koja ističe kako je to dijadni odnos kojeg ilustrira međusobna podrška, zajedničko provedeno vrijeme, povjerenje, osjećaj intime i privrženosti te vještina upravljanja sukobima. Prijateljstvo se različito interpretira, doživljava i manifestira u razvojnim razdobljima. Mala djeca prijateljstvo doživljavaju kao trenutačno stanje, pozornost posvećuju vanjskim osobinama, a prijateljima nazivaju one s kojima se igraju, družu ili nešto dijele. Djeca mlađe školske dobi otežano stvaraju trajnije odnose, ali u prijatelju vide nekoga tko je spreman pomoći i kome vjeruju. U kasnom djetinjstvu i adolescenciji prijateljstvo postaje iznimno važno, a obično podrazumijevaju bliskost, intimnost, međusobno razumijevanje i zajedničke interese (Klarin, 2006; Kolak i Markić, 2020; Vasta i sur., 1998). Bilić (2016, str. 198-199) ukazuje na pojavnost drukčijih obrazaca ponašanja djece i adolescenata prema prijateljima u odnosu prema drugoj djeci iz okruženja. Te su razlike zamjetne u:

a) prisnosti

- dijele se najdublje misli i osjećaji
- osjetljivost i prepoznavanje osjećaja drugog
- općenito više govore o sebi (samootkrivanje)
- iskrenost i spontanost
- osjećaj privrženosti i bliskosti
- povjerenje i odanost
- međusobno davanje i dijeljenje

- računanje na pomoć i pružanje pomoći
- zajedničke aktivnosti

b) prosocijalnom ponašanju

- suradnja u rješavanju zadataka
- nude pomoć prijatelju u različitim situacijama, češće i više nego drugima
- teže ravnopravnim odnosima
- zajedno provode mnogo vremena
- jasnije komuniciraju

c) rješavanju sukoba

- sukobi su manje žestoki nego među drugom djecom
- nastoje razjasniti nesporazume
- popustljiviji način rješavanja sukoba nego s drugima
- najčešće rješavaju sukob na obostrano zadovoljstvo
- nakon sukoba ponovno uspostavljaju pozitivan odnos

Bukowski i Hoza (1989) prijateljski odnos interpretiraju kroz tri značajne dimenzije: uzajamnost, broj uzajamnih prijatelja i kvalitetu prijateljstva. Uzajamnost se odnosi na temeljno obilježje prijateljskog odnosa, odnosno dijadski odnos. Ključni kriterij uzajamnosti je obostrano sviđanje. Druga dimenzija prijateljskog odnosa odnosi se na broj uzajamno odabranih prijatelja te je značajna samo ako prijateljski odnos ilustrira obostrano sviđanje. Atik i suradnici (2014) dimenziju kvalitete prijateljstva opisuju kao obilježje prijateljskog odnosa koje je pod utjecajem zajednički provedenog vremena, emocionalne povezanosti, obostranog pomaganja, učestalosti sukoba te povjerenja. Simel i suradnici (2010) naglašavaju kako je prijateljski odnos kvalitetniji ukoliko pojedinac opisuje svoja iskustva s najboljim prijateljem s više pozitivnih karakteristika u odnosu na negativne. Aristotel u svojim zapisima o prijateljstvu i njegovom značaju za razvoj pojedinca razlikuje tri tipa prijateljstva: prijateljstvo iz koristi, prijateljstvo iz zadovoljstva (užitka) te prijateljstvo na temelju vrijednosti (Cooper, 1977). Prijateljstva iz koristi predstavljaju odnos koji je zasnovan isključivo na ostvarivanju željenih ciljeva pojedinaca. Razlozi zbog kojih se stupa u ovakav tip odnosa može biti popularnost, društveni položaj, fizička snaga ili neke druge korisne vještine koje pojedinac

posjeduje. Ukoliko pojedinac ostane uskraćen za korist u ovome odnosu prekida se i prijateljstvo (Van Lange i Rusbult, 2012). Drugi tip prijateljskog odnosa, prijateljstvo iz zadovoljstva, ima primarnu svrhu pružanja zadovoljstva. Sve dok prijatelji osjećaju zadovoljstvo u ovome odnosu ostat će prijatelji (Cooper, 1977; Wrzus i sur., 2012). Prijateljstvo na temelju vrijednosti smatra se najzdravijim i najkvalitetnijim prijateljskim odnosom jer je zasnovano na velikodušnosti, iskrenosti i obostranim simpatijama. Temelji ovog tipa prijateljstva počivaju na stabilnim obrascima ponašanja (vrlinama), stoga se i ova prijateljstva smatraju stabilnim i dugotrajnijim u odnosu na ostale tipove prijateljstva. Prijatelji ovoga tipa iskreno i spontano pomažu jedan drugome kako bi poboljšali i unaprijedili svoj odnos (Walker i sur., 2016).

Dosadašnja istraživanja o fenomenu prijateljstva odnosila su se na procjenu kvalitete prijateljstva (Ladd, 1990; Klarin, 2005), uspostavljanje prijateljskih odnosa učenika s posebnim potrebama (Krampač-Grljušić i Kolak, 2018; Frostad i Pijl, 2007), odnos između popularnosti i prijateljstva (Simel i sur., 2010), karakteristike (profil) najboljeg prijatelja (Kolak i Markić, 2020), metode i načine održavanja prijateljskih odnosa (Huić i Smolčić, 2015), socijalne vještine za uspostavljanje prijateljstva (Klarin, 2002; Trbojević i Petrović, 2014) te utjecaj prijateljstva na subjektivnu dobrobit (Alsarrani i sur., 2022; Fehr i Harasymchuk, 2018).

4.1. Specifičnosti adolescentskog prijateljstva

Prijateljski odnosi zauzimaju značaj segment života adolescenata. To je razdoblje burnih tjelesnih, emocionalnih i psihosocijalnih promjena, stoga prijateljski odnosi značajan su izvor podrške i razumijevanja. Güroğlu (2022) naglašava kako je formiranje i održavanje prijateljstva jedan od najvažnijih razvojnih zadataka adolescencije. Sherman i Thelen (1996) zaključuju kako su prijateljski odnosi u adolescenciji preduvjet psihološke adaptacije i očuvanja mentalnoga zdravlja. Lebedina-Manzoni (2016) ističe kako se u adolescenciji prijateljski odnosi intenziviraju, istaknuta je solidarnost među prijateljima te je i značaj prijateljskih odnosa snažniji. Istražujući adolescentska prijateljstva Klarin i suradnici (2010, str. 8) napominju kako prijateljstvo u adolescenciji ima osobit značaj jer je „rezultat transformacije socijalnih odnosa u odnosu prema prethodnome razvojnom razdoblju.“ Provodeći vrijeme s prijateljima adolescenti se uvježbavaju za buduće osobne i profesionalne uloge, a prijateljski odnos snažan je doprinos u izgradnji individualnog osjećaja identiteta. Prijateljstvo u ovome razdoblju pomaže prilikom sagledavanja

različitih perspektiva te razvoju pozitivne slike o sebi (Lacković-Grgin, 2006). Značaj adolescentskih prijateljstava najčešće se promatra u okviru Sullivanove interpersonalne teorije te teorije privrženosti Johna Bowlbya. Prema Sullivan (1953) prijateljski odnosi adolescenata temeljno su polazište za izgradnju osobnih kompetencija i identiteta te su značajan doprinos prilagodbe mladih. Bowlby (1969) naglašava kako su aspekti prijateljskog odnosa u razdoblju adolescencije izrazito bitni jer zadovoljavaju potrebe za sigurnošću i pripadnošću. Furman (1982) i Berndt (1986) ističu kako socijalni svijet adolescenta karakterizira dublja i zrelija predodžba o prijateljskim odnosima u odnosu na ostala razvojna razdoblja, a intimnost, emotivnost i samootkrivanje su najvažnije odrednice adolescentskih prijateljstava. Zimmerman (2004) dodaje kako adolescentska prijateljstva odlikuje češća interakcija, snažnija emocionalna povezanost, osjećaj povjerenja te posvećenost.

Jedna od specifičnosti prijateljskih odnosa adolescencije je i ta što prijateljstva više nisu isključivo istospolna (Đuranović, 2013). Istraživački prostor u području prijateljskih odnosa utvrđuje razlike s obzirom na spol. Istraživanja pokazuju kako adolescentice ostvaruju kvalitetnije, emotivno povezanije i intimnije prijateljske odnose u odnosu na adolescente (Bastin i sur., 2018; Batool i Lewis, 2020). Ženska prijateljstva obično su obilježena verbalnim iskazivanjima osjećaja bliskosti i odanosti dok muškarci svoju naklonost prijatelju iskazuju bavljenjem zajedničkim aktivnostima. Može se utvrditi kako su ženska prijateljstva ekspresivna te imaju terapijsko djelovanje dok su muška prijateljstva instrumentalna i znatno manje ekspresivna (Elkins i Peterson, 1993; Wright i Scanlon, 1991). Znanstvenici koji se bave proučavanjem vršnjačkih grupa došli su do rezultata kako adolescentska prijateljstva:

- predstavljaju značajan izvor sreće te fizičkog i mentalnog zdravlja,
- doprinose zadovoljstvu životom i osjećaju subjektivne dobrobiti,,
- smanjuju razvoj depresivnih simptoma,
- olakšavaju suočavanje sa stresnim situacijama,
- potiču razvoj samopoštovanja,
- smanjuju osjećaj usamljenost,
- promiču akademsku motivaciju i angažman,
- doprinose razvoju socijalne kompetencije,
- pozitivno djeluju na razvoj prosocijalnih oblika ponašanja,

- zadovoljavaju potrebu za intimnošću i bliskošću,
- pružaju osjećaj pripadnosti,
- olakšavaju proces prilagodbe u školskom okruženju,
- pružaju emocionalnu zaštitu,
- pozitivno utječu na akademska postignuća.
- pomažu u smanjenju agresivnih oblika ponašanja (Alsarrani i sur., 2022; Anderson i Fowers, 2020; Caprora i sur., 2002; Forgeron i sur., 2022; Hosan i Hoglund, 2017; Powell i sur., 2021; Roseth i sur., 2008; Tian i Huebner, 2014).

Pregledom literature može se ustanoviti kako pojedinac ostvaruje višestruke dobrobiti kroz prijateljske odnose, no svakako je bitno osvrnuti se i na adolescente koje pokazuju poteškoće u ostvarivanju prijateljskih odnosa. Đuranović (2013) ističe kako adolescenti koji pokazuju poteškoće u sklapanju prijateljstava ili općenito nailaze na neprihvaćanje vršnjaka, nerijetko se osjećaju odbačeno, nesigurno i usamljeno te u odrasloj dobi pokazuju probleme s adaptacijom u socijalnoj okolini.

4.2. Kvaliteta prijateljstva

Početak istraživanja prijateljskih odnosa najprije je bio usmjeren na proučavanje razlika između djece i adolescenata koji ostvaruju ili ne ostvaruju prijateljstva, s obzirom na različite aspekte psihosocijalnog razvoja. Kasnija su istraživanja utvrdila kako nije dovoljno pratiti značaj prijateljstva na razvoj pojedinca kroz prizmu ostvaruje li dijete ili adolescent prijateljstvo nego i kakva je kvaliteta toga prijateljskog odnosa odnosno koje su poželjne osobine prijatelja (Bukowski i sur., 1996). Kvaliteta prijateljstva predstavlja višedimenzionalni konstrukt kojeg ilustriraju pozitivne značajke (povjerenje, iskrenost, lojalnost) te negativne (učestalost konfliktnih situacija, izdaja i rivalstvo) (Gaertner i sur., 2010). Berndt (2002) napominje kako je kvaliteta prijateljstva u adolescenciji jedan od najvažnijih aspekata prijateljstva značajnija nego broj prijatelja koje pojedinac ima. Mendelson i Aboud (1999) analizom mjernih instrumenata kvalitete prijateljstva ustanovili su kako se većina instrumenata temeljila na specifičnim obrascima ponašanja (Bukowski i sur., 2007; Sharabany, 1994) ili na motivima ponašanja (Wright, 1978). Utvrđujući čimbenike koji određuju visoku kvalitetu prijateljskog odnosa Kolak i Markić (2021) zaključuju kako ponašajne odrednice nisu jedini indikator kvalitete prijateljskog odnosa. Isti autori naglašavaju

kako su značajni faktori kvalitete prijateljstva i vrijeme provedeno u prijateljskom odnosu (kratkotrajna i dugotrajna prijateljstva) te tip prijateljstva (najbolji prijatelj, prijatelj, poznanik). Kuruzović (2015) zaključuje kako je prilikom utvrđivanja kvalitete prijateljstva nužno voditi računa o razvojnom razdoblju ispitanika jer svako razvojno razdoblje donosi neke specifične odrednice prijateljskog odnosa.

U skladu s empirijskim istraživanjima visoko kvalitetna prijateljstva vežu se uz bolja akademska postignuća adolescenata (Zucchetti i sur., 2015), manje eksternalizirane probleme u ponašanju (Bollmer i sur., 2005), veće zadovoljstvo životom, sreću, visoko samopoštovanje (Raboteg-Šarić i Šakić, 2014) te pozitivnu percepciju socijalne podrške (Klarin, 2005). Isto tako, adolescenti kojima su prijateljska iskustva slabije kvalitete okarakterizirani su od svojih vršnjaka kao isključeni, viktimizirani, socijalno povučeni te najmanje prosocijalno orijentirani (Freitas i sur., 2018). Istraživanja Deković i Raboteg-Šarić (1997) te Klarin (2002) pokazuju kako odnos s roditeljima (emocionalna uključenost, prihvaćanje djeteta te privrženost) i značajno određuje kvalitetu prijateljskih odnosa u adolescenciji i odrasloj dobi. Odnos između roditelja i djeteta koji je prožet otvorenom komunikacijom, međusobnim povjerenjem i razumijevanjem reflektirat će se i na visoku kvalitetu odnosa s najboljim prijateljem. Ukoliko pojedinac nije ostvario primjereni odnos s majkom to će se odraziti i na prijateljske odnose niske kvalitete.

Osim obitelji koja određuje kvalitetu budućih prijateljskih odnosa, škola također utječe na kvalitetu razvoja prijateljskih odnosa. Suvremena škola trebala bi težiti partnerskim odnosima s obiteljima učenika te osmišljavati školske aktivnosti koji će poticati interakciju među učenicima u duhu tolerancije, prihvaćanja i razumijevanja. U poticanju kvalitetnijih prijateljskih odnosa u školskom okruženju posebno se ističe uloga učitelja. Temeljno polazište učitelja u osmišljavanju koncepata poučavanja, sadržaja i aktivnosti trebao bi biti interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja koji je usmjeren ostvarivanju kvalitetnih međuvršnjačkih odnosa (Blažević, 2016).

5. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako adolescenti opažaju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i kvalitetu školskoga života te u kojoj mjeri socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju kvalitete školskoga života.

5.2. Problemi i hipoteze istraživanja

Na temelju cilja istraživanja, definirani su sljedeći problemi i hipoteze:

P1: Ispitati postoji li povezanost između socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života učenika.

H1.1. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva, općeg zadovoljstva školom i specifičnih domena kvalitete školskoga života.

H1.2 Postoji negativna statistički značajna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i negativnih osjećaja prema školi.

P2 Ispitati postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na spol učenika.

H2 Adolescentice pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente.

P3 Ispitati postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na dob (razred) učenika.

H3 Učenici šestog razreda pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda.

P4 Ispitati u kojoj mjeri socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju kvalitete školskoga života učenika.

H4 Socijalne kompetencije učenika i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju aspekata kvalitete školskoga života.

P5 Ispitati postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na ostvarene zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, Matematike te Engleskog jezika.

H5 Učenici koji su ostvarili bolje zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, Matematike i Engleskog jezika pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva, opće zadovoljstvo školom te specifične domene kvalitete školskoga života.

P6 Ispitati postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na broj braće i sestara.

H6 Učenici koji imaju brata ili sestru pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike koji nemaju brata ili sestru.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Postupak i sudionici

U istraživanju je korištena empirijska kvantitativna metoda istraživanja, a podatci su prikupljeni metodom *papir-olovka*. U dogovoru s ravnateljima škola i razrednicima u pojedinim razrednim odjeljenjima, učenicima su podijeljene pisane suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju. Pisanu suglasnost potpisivali su roditelji ili skrbnici učenika, ali i sami sudionici. Suglasnosti su sadržavale sve informacije o specifičnostima istraživanja te o kompetencijama istraživača. Po primitku pozitivnih suglasnosti istraživanje je obavljeno u svakom odjeljenju zasebno. Kako su sudionici istraživanja učenici 6.-8. razreda osnovne škole, sve etape istraživanja odvijale su se u skladu s odrednicama Etičkog kodeksa istraživanja s djecom iz 2020. godine te uz prethodnu suglasnost roditelja/skrbnika.

Prigodnim uzorkom ispitanika obuhvaćeni su učenici šestih, sedmih i osmih razreda iz 14 osnovnih škola Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Sudionici istraživanja su upoznati s time kako je ispunjavanje upitnika anonimno i dobrovoljno te kako mogu odustati u bilo kojoj fazi ispunjavanja upitnika. Obaviješteni su kako će se prikupljeni podaci upotrebljavati isključivo za potrebe izrade doktorskog rada te će biti pohranjeni u digitalnom i papirnatom obliku.

Podaci su prikupljeni u razdoblju od 12. prosinca 2022. godine do 9. svibnja 2023. godine. Socio-demografska obilježja sudionika uključivala su spol, razred, dob, zaključne ocjene prethodne školske godine iz Hrvatskog jezika, Matematike i Engleskog jezika te podatak o tome imaju li i koliko braće i sestara. Upitnike je ukupno popunilo 1029 sudionika istraživanja, no nakon izbacivanja ekstremnih rezultata finalni broj sudionika istraživanja je 1009. Potom su provedene faktorske analize u svrhu validacije korištenih mjernih instrumenata. Temeljem rezultata faktorskih analiza, u zadnjem dijelu preliminarnih analiza, izračunate su srednje vrijednosti i provjereni podatci kako bi se izbacili ekstremni rezultati koji bi mogli narušiti osnovnu sliku dobivenih rezultata.

6.2. Mjerni instrumenti

U ovom dijelu rada opisani su mjerni instrumenti korišteni za prikupljanje podataka koji su neznatno modificirani za potrebe ovoga istraživanja. Također, prikazani su rezultati tri eksploratorne faktorske analize metodom glavnih komponenta ortogonalnom (*Varimax*) rotacijom.

1. Skala socijalne kompetencije – verzija za roditelje (*engl. The Social Competence Scale - Parent Version, Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 1995; Corrigan, 2002*) prilagođena za samoprocjenu socijalne kompetencije adolescenata na hrvatskom uzorku (Brajša-Žganec i sur., 2019). Skala se sastoji se od 12 čestica i 2 subskale. Tvrdnje se procjenjuju na peterostupanjskoj Likertovoj skali pri čemu veći broj označava veće slaganje s tvrdnjom. Prva subskala Prosocijalne/komunikacijske vještine sastoji se od 6 manifestnih tvrdnji te mjeri koliko se učenici prijateljski odnose jedni prema drugima. Druga subskala Vještine emocionalne regulacije sastoji se od 6 tvrdnji te se odnosi na procjenu kako se učenici nose s vlastitim emocijama i koliko su vješti u prepoznavanju i razumijevanju tuđih emocija.

Nakon eksploratorne faktorske analize prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju ekstrahirana su dva faktora s karakterističnim korijenima većim od jedan koja su objašnjavala ukupno 38.77 % varijance socijalnih kompetencija. Pregledom rezultata, utvrđeno je kako tvrdnja „*Sam/a rješavam svoje probleme s prijateljima*“ ima izrazito mali komunalitet (0.09) i da je saturacija faktora s tom tvrdnjom niža od 0.4. Nakon ponovljene faktorske analize, bez sporne tvrdnje, rezultati su pokazali kako je objašnjeno ukupno 41.76% varijance socijalnih kompetencija te kako su ekstrahirana dva faktora koji su zasićeni različitim tvrdnjama sa saturiranjem većim od 0.4. Nakon rotacije prvi faktor objašnjava 22.93 %, a drugi 18.83 %, varijance skale. Faktori se nisu posložili sasvim prema očekivanim faktorima kao u originalnom instrumentu. Pregled faktorske strukture nalazi se u Tablici 4.

Tablica 4. Faktorska struktura Skale socijalnih kompetencija i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora*

| | KOMPONENTA | |
|---|--|---|
| | Faktor 1 - Prosocijalne komunikacijske vještine | Faktor 2 - Vještine emocionalne regulacije |
| A5 Pomažem drugima | .732 | |
| A10 Dijelim stvari s drugima | .639 | |
| A7 Učinim ono što se od mene traži | .569 | |
| A8 Dobro razumijem osjećaje drugih ljudi | .558 | |
| A11 Saslušam što drugi misle o nečemu | .548 | |
| A12 Mogu nekome nešto predložiti, a da mu ne „šefujem. | .540 | |
| A3 Razmislim prije nego što nešto učinim | .470 | |
| A6 Mogu se smiriti kad sam uzrujan/a | | .721 |
| A9 Ostajem smiren/a u prepirkama | | .680 |
| A2 Dobro podnosim neuspjeh | | .663 |
| A1 Mogu prihvatiti kad nešto nije po mome | | .532 |
| Karakteristični korijen | 2.52 | 2.07 |
| % objašnjene varijance | 22.93 | 18.83 |
| Cronbach α | 0.76 | 0.66 |

* saturacije niže od 0.4 nisu prikazane

LEGENDA: Cronbach α – koeficijent pouzdanosti faktora

Analizom rezultata iz Tablice 4. utvrđeno je kako je faktorska analiza dala dosta dobro rješenje jer nema tvrdnji sa zasićenošću manjom od 0.4 niti tvrdnji sa zasićenošću većom od 0.4 na više faktora. Ipak, prvotno je radi preniske saturacije izbačena tvrdnja „*Sam/a rješavam svoje probleme s prijateljima*“ kao najbolje moguće rješenje temeljem dobivenih rezultata.

Što se tiče ostalih obilježja, dobivene faktorske analize i testovi pokazuju kako su faktori dobiveni ovim varijablama zadovoljavajući (KMO = 0.833; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2(55) = 1822.87$, $p < .01$). Prvi faktor Prosocijalne komunikacijske vještine ima vrlo dobru pouzdanost (0.76), dok drugi faktor Vještine emocionalne regulacije ima zadovoljavajuću pouzdanost (DeVellis, 1991).

Faktor Prosocijalne komunikacijske vještine čine tvrdnje: A3 *Razmislim prije nego što nešto učinim*, A5 *Pomažem drugima*, A7 *Učinim ono što se od mene traži*, A8 *Dobro razumijem osjećaje drugih ljudi*, A10 *Dijelim stvari s drugima*, A11 *Saslušam što drugi misle o nečemu* i A12 *Mogu nekome nešto predložiti, a da mu ne „šefujem.“* Faktor Vještine emocionalne regulacije sastoji se od tvrdnji: A1 *Mogu prihvatiti kad nešto nije po mome*, A2 *Dobro podnosim neuspjeh*, A6 *Mogu se smiriti kad sam uzrujan/a* i A9 *Ostajem smiren/a u prepirkama*.

U odnosu na originalni mjerni instrument, osim što je jedna tvrdnja izbačena, u faktor Prosocijalne komunikacijske vještine smjestile su se još dvije tvrdnje koje se u originalu nalaze u faktoru Vještine emocionalne regulacije „Učinim ono što se od mene traži“ i „Razmislim prije nego što nešto učinim“. Pregledom sadržaja ovih dviju tvrdnji, iako one odražavaju samoregulaciju, za potrebe ovoga istraživanja shvaćene su kao prosocijalne vještine jer se odnose na ponašanje s ciljem ostvarivanja dobrobiti za drugu osobu.

2. Skala kvalitete prijateljstva (Klarin, 2005) se sastoji od 30 tvrdnji koje se odnose na procjenu prijateljstva, njegovo vrednovanje, emocionalnu podršku i rješavanje konflikata, međusobno pomaganje i dijeljenje. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj peterostupanjskoj skali pri čemu 1 označava „nikad ne vrijedi za mog prijatelja“, a 5 „uvijek vrijedi za mog prijatelja ili naš odnos“. Tvrdnje mjere pozitivne aspekte prijateljske veze, a za rezultat se uzima zbroj procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat označava pozitivniju procjenu kvalitete odnosa s najboljim prijateljem.

Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju ekstrahirano je pet faktora s karakterističnim korijenima većim od 1 koji objašnjavaju ukupno 55.73 % varijance prijateljstva. Pregledom rezultata eksploratorne faktorske analize ustanovljeno je kako tvrdnje „*Brani me ako me netko ogovara*“ i „*Uvijek smo na "istoj valnoj duljini"*“ saturiraju faktore sa zasićenjem manjim od 0.4, a tvrdnja „*Drži obećanja, mogu se osloniti na nju/njega*“ sa zasićenjem većim od 0.4 saturira dva faktora. Nakon izbacivanja ove tri tvrdnje ukupno objašnjenje varijance raste na 57.43 %, ostaje pet značajnih faktora sa sljedećim udjelima varijance: 15.14 %, 11.91 %, 11.51 %, 10.30 % i 8.58 %. Iako se Skala kvalitete prijateljstva tretira kao jednofaktorska, dobiveni rezultati validacije prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5. Faktorska struktura Skale prijateljstva i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora*

| | KOMPONENTA | | | | |
|---|------------|------|----|----|----|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
| B10 Uvijek jedan/na drugome/oj povjeravamo svoje probleme | .768 | | | | |
| B29 Povjeravamo jedan/jedna drugome/drugoj tajne | .733 | | | | |
| B12 Razgovaram s njim/om kad sam ljut/a zbog nečeg što mi se dogodilo | .669 | | | | |
| B30 Brine se za moje osjećaje | .658 | | | | |
| B27 Povjeravamo se međusobno | .620 | | | | |
| B18 Savjetuje me kad imam neki problem | .572 | | | | |
| B6 Pun/a je dobrih ideja | | .755 | | | |

| | | | | | |
|--|------|-------|-------|------|------|
| B22 Ima mnogo dobrih ideja | .734 | | | | |
| B9 Govori mi da sam pametan/a | .665 | | | | |
| B5 Ako me uvrijedi, ispriča mi se | .579 | | | | |
| B11 Podržava me u mojim idejama | .510 | | | | |
| B2 Hvali me | .481 | | | | |
| B17 Uvijek zajedno provodimo slobodno vrijeme | .766 | | | | |
| B4 Sve aktivnosti obavljamo zajedno (kupovina, zabava...) | .746 | | | | |
| B16 Međusobno se posjećujemo | .666 | | | | |
| B1 Uvijek smo zajedno | .636 | | | | |
| B13 Jedan/na drugome/oj pomažemo u kućnim poslovima | .528 | | | | |
| B14 Jedan/na drugome/oj činimo posebne usluge | .438 | | | | |
| B19 Brzo se pomirimo nakon svađe | .807 | | | | |
| B25 Brzo prelazi preko naših svađa | .780 | | | | |
| B7 Kad se posvađamo, nastoji se pomiriti | .636 | | | | |
| B21 Želi razgovarati sa mnom kako bismo riješili međusobni sukob | .503 | | | | |
| B8 On/a me prihvaća bez obzira na moje mane | .494 | | | | |
| B20 Međusobno dijelimo stvari | .778 | | | | |
| B23 Uvijek međusobno posuđujemo stvari | .773 | | | | |
| B28 Jedan/jedna drugome/drugoj pomažemo u učenju | .471 | | | | |
| B24 Pomaže mi kako bih prije bio gotov/a, kad nešto trebam obaviti | .456 | | | | |
| Karakteristični korijen | 4.09 | 3.22 | 3.11 | 2.78 | 2.32 |
| % objašnjene varijance | 15.1 | 11.91 | 11.51 | 10.3 | 8.58 |
| | 4 | | | 0 | |
| <i>Cronbach α</i> | .87 | .80 | .81 | .80 | .76 |

* saturacije niže od 0.4 nisu prikazane

LEGENDA: *Cronbach α* – koeficijent pouzdanosti faktora

Iz Tablice 5. vidljivo je kako je faktorska analiza dala dosta dobro rješenje jer nema tvrdnji sa zasićenošću manjom od 0.4 niti tvrdnji sa zasićenošću većom od 0.4 na više faktora. Ipak, prvotno su radi preniske saturacije i duple saturacije izbačene tri tvrdnje „*Brani me ako me netko ogovara*“, „*Uvijek smo na "istoj valnoj duljini"*“ i „*Drži obećanja, mogu se osloniti na nju/njega*“ te je odlučeno da je ovo najbolje moguće rješenje temeljem dobivenih rezultata. Što se tiče ostalih obilježja, dobivene faktorske analize i testovi pokazuju da su faktori dobiveni ovim varijablama zadovoljavajući (KMO = 0.935; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2(351) = 11684.78, p < .01$). Prvi faktor ima odličnu pouzdanost, a svi ostali faktori imaju vrlo dobru pouzdanost (DeVellis, 1991).

Faktor 1 čine tvrdnje: B10 *Uvijek jedan/na drugome/oj povjeravamo svoje probleme*, B29 *Povjeravamo jedan/jedna drugome/drugoj tajne*, B12 *Razgovaram s njim/om kad sam ljut/a zbog nečeg što mi se dogodilo*, B30 *Brine se za moje osjećaje*, B27 *Povjeravamo se međusobno* i B18

Savjetuje me kad imam neki problem. Za potrebe ovoga rada ovaj faktor prema značenju sadržaja tvrdnji smo nazvali Povjerenje u prijatelja.

Faktor 2 čine tvrdnje: B6 *Pun/a je dobrih ideja*, B22 *Ima mnogo dobrih ideja*, B9 *Govori mi da sam pametan/a*, B5 *Ako me uvrijedi, ispriča mi se*, B11 *Podržava me u mojim idejama* i B2 *Hvali me*. Faktor 2 smo nazvali Podudarnost u idejama.

Pripadajuće tvrdnje faktora 3 kojeg smo nazvali Zajedništvo su: B17 *Uvijek zajedno provodimo slobodno vrijeme*, B4 *Sve aktivnosti obavljamo zajedno (kupovina, zabava...)*, B16 *Međusobno se posjećujemo*, B1 *Uvijek smo zajedno*, B13 *Jedan/na drugome/oj pomažemo u kućnim poslovima* i B14 *Jedan/na drugome/oj činimo posebne usluge*.

Faktoru 4 pridružene su sljedeće tvrdnje: B19 *Brzo se pomirimo nakon svađe*, B25 *Brzo prelazi preko naših svađa*, B7 *Kad se posvađamo, nastoji se pomiriti*, B21 *Želi razgovarati sa mnom kako bismo riješili međusobni sukob* i B8 *On/a me prihvaća bez obzira na moje mane*. Ovaj faktor smo nazvali Konstruktivno rješavanje sukoba.

Faktor 5 čine tvrdnje: B20 *Međusobno dijelimo stvari*, B23 *Uvijek međusobno posuđujemo stvari*, B28 *Jedan/jedna drugome/drugoj pomažemo u učenju* i B24 *Pomaže mi kako bih prije bio gotov/a, kad nešto trebam obaviti*. Ovaj faktor nazvan je Dijeljenje.

Bez obzira na dobivene rezultate, u daljnjoj analizi ova skala tretirana je kao jednofaktorska (prema Klarin, 2005) jer su svi odgovori zbrojeni u jedan rezultat te je potom izračunata prosječna vrijednost. Smatramo da je ovo opravdano jer se radi o različitim pozitivnim tvrdnjama koje opisuju aspekte prijateljstva.

3. Upitnik kvalitete školskog života (Leonard, 2002.) preveden i prilagođen hrvatskom uzorku prema Raboteg- Šarić i suradnici (2009). Upitnik sadrži 40 tvrdnji koje čine sedam faktora. Faktori Opće zadovoljstvo školom i Negativni osjećaji prema školi, mjere opći pozitivan i negativan stav učenika prema školi. Faktor Priprema za budućnost odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, dok faktor Socijalna integriranost ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi. Faktor Školski uspjeh ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, faktor Učitelji ispituje percepciju kvalitete odnosa učitelja prema učenicima, faktor Doživljaj učenja ispituje u

kojoj mjeri učenici uživaju u samoučenju. Sadržaj tvrdnji se procjenjuje na Likertovoj skali od pet stupnjeva pri čemu 1 označava „uopće se ne slažem“, a 5 „potpuno se slažem“.

Nakon faktorske analize, prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju, utvrđeno je 6 faktora s karakterističnim korijenima većim od 1 koji objašnjavaju ukupno 64.72 % varijance zadovoljstva školskim životom. Pregledom rezultata, uočeno je kako tvrdnja „Za mene je škola mjesto gdje se učim slagati s drugim ljudima“ saturira faktor sa zasićenjem manjim od 0.4, a tvrdnje „Za mene je škola mjesto gdje sam ponosan/a što sam učenik/ica“ i „Za mene je škola mjesto gdje se dobro zabavljam“ sa zasićenjem većim od 0.4 saturiraju dva faktora. Nakon izbacivanja ove tri tvrdnje ukupno objašnjenje varijance raste na 65.92 %, ostaje šest značajnih faktora sa sljedećim udjelima varijance: 15.94 %, 12.80 %, 10.31 %, 10.05 %, 8.53 i 8.29 %. Rezultati faktorske analize prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6. Faktorska struktura Upitnika kvalitete školskog života i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora*

| | KOMPONENTA | | | | | |
|---|-------------------------------|-----------------------|----------|-------------------------|--------------------|--------------------------------|
| | Zadovoljstvo školom i učenjem | Priprema za budućnost | Učitelji | Socijalna integriranost | Školsko postignuće | Negativni osjećaji prema školi |
| Za mene je škola mjesto... | | | | | | |
| C8 ... gdje volim biti | .807 | | | | | |
| C1 ... gdje volim ići svaki dan | .772 | | | | | |
| C33 ... gdje uživam biti | .764 | | | | | |
| C13 ... gdje je učenje zabavno | .696 | | | | | |
| C27 ... gdje sam uzbuđen/a oko zadataka koje izvršavamo | .693 | | | | | |
| c10 ... gdje volim raditi dodatne zadatke | .688 | | | | | |
| c23 ... gdje uživam u onome što radimo na nastavi | .672 | | | | | |
| c32 ... gdje su zadaci koje radimo zanimljivi | .662 | | | | | |
| C11 ... gdje se osjećam sretno | .615 | | | | | |
| C31 ... gdje će mi ono što naučim biti korisno | | .801 | | | | |
| C9 ... gdje će mi u budućnosti koristiti ono što učim u školi | | .761 | | | | |
| C39 ... gdje je ono što učim korisno | | .749 | | | | |
| C12 ... gdje učim stvari koje su mi važne | | .739 | | | | |
| C15 ... gdje će mi ono što učim koristiti u srednjoj školi | | .700 | | | | |
| C25 ... gdje mogu naučiti sve ono što trebam znati | | .667 | | | | |
| C38 ... gdje su učitelji pravedni prema meni | | | .790 | | | |
| C2 ... gdje su moji učitelji pravedni prema meni | | | .731 | | | |
| C19 ... gdje će mi učitelj pomoći u onome što radim | | | .719 | | | |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| C22 ... gdje učitelj sluša ono što ja govorim | | | | | | .693 |
| C34 ... gdje mi učitelj pomaže ostvariti najbolje rezultate | | | | | | .691 |
| C36 ... gdje su drugi učenici prijateljski raspoloženi prema meni | | | | | | .758 |
| C30 ... gdje se dobro slažem s ostalim učenicima | | | | | | .747 |
| C24 ... gdje sam popularan/a među drugim učenicima | | | | | | .677 |
| C6 ... gdje me drugi učenici prihvaćaju onakvog/onakvu kakav/kakvu jesam | | | | | | .669 |
| C29 ... gdje znam da ljudi imaju visoko mišljenje o meni | | | | | | .613 |
| C20 ... gdje mi ljudi vjeruju | | | | | | .602 |
| C35 ... gdje se ljudi mogu pouzdati u mene | | | | | | .496 |
| C40 ... gdje ostvarujem dobre rezultate | | | | | | .782 |
| C16 ... gdje sam dobar/a u izvršavanju školskih zadataka | | | | | | .758 |
| C4 ... gdje se osjećam uspješno kao učenik/ica | | | | | | .666 |
| C7 ... gdje se znam nositi sa školskim obvezama | | | | | | .651 |
| C26 ... gdje znam da neću imati zaostataka u školskim zadacima | | | | | | .458 |
| C28 ... gdje sam uznemiren/a | | | | | | .845 |
| C37 ... gdje se osjećam uznemireno | | | | | | .801 |
| C18 ... gdje se osjećam zabrinuto | | | | | | .767 |
| C14 ... gdje se osjećam usamljeno | | | | | | .633 |
| C5 ... gdje se osjećam nesretno | | | | | | .571 |
| Karakteristični korijen | 5.90 | 4.74 | 3.82 | 3.72 | 3.16 | 3.07 |
| % objašnjene varijance | 15.9 | 12.8 | 10.3 | 10.0 | 8.53 | 8.29 |
| | 4 | 0 | 1 | 5 | | |
| Cronbach α | .93 | .93 | .81 | .84 | .87 | .90 |

* saturacije niže od 0.4 nisu prikazane

LEGENDA: Cronbach α – koeficijent pouzdanosti faktora

Dobiveni rezultati pokazuju kako je faktorska analiza dala dobro rješenje te nema tvrdnji sa zasićenošću manjom od 0.4 niti tvrdnji sa zasićenošću većom od 0.4 na više faktora. Što se tiče ostalih obilježja, dobivene faktorske analize i testovi pokazuju da su faktori dobiveni ovim varijablama zadovoljavajući (KMO = 0.960; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2(666) = 24320.75$, $p = 0.000$). Svi faktori imaju odličnu pouzdanost, a prvi i drugi faktor su toliko visoki da je moguće i skraćivanje te dvije podskale (DeVellis, 1991).

Faktor 1 čine tvrdnje: *Za mene je škola mjesto...* C8 ... gdje volim, C1 ... gdje volim ići svaki dan, C33 ... gdje uživam biti, C13 ... gdje je učenje zabavno, C27 ... gdje sam uzbuđen/a oko zadataka koje izvršavamo, C10 ... gdje volim raditi dodatne zadatke, C23 ... gdje uživam u onome što radimo na nastavi, C32 ... gdje su zadaci koje radimo zanimljivi i C11 ... gdje se osjećam sretno.

U ovom faktoru su se spojile tvrdnje iz dva faktora iz originalnog upitnika: opće zadovoljstvo školom te doživljaj učenja te smo ga prema sadržaju manifestnih tvrdnji nazvali *Zadovoljstvo školom i učenjem*.

Faktor dva je jednak faktoru *Priprema za budućnost* iz originalnog upitnika i čine ga tvrdnje: *Za mene je škola mjesto... C31 ... gdje će mi ono što naučim biti korisno, C9 ... gdje će mi u budućnosti koristiti ono što učim u školi, C39 ... gdje je ono što učim korisno, C12 ... gdje učim stvari koje su mi važne, C15 ... gdje će mi ono što učim koristiti u srednjoj školi i C25 ... gdje mogu naučiti sve ono što trebam znati.*

Faktoru 3 *Učitelji* pridružene su sljedeće tvrdnje *Za mene je škola mjesto... C38 ... gdje su učitelji pravedni prema meni, C2 ... gdje su moji učitelji pravedni prema meni, C19 ... gdje će mi učitelj pomoći u onome što radim, C22 ... gdje učitelj sluša ono što ja govorim i C34 ... gdje mi učitelj pomaže ostvariti najbolje rezultate.* Faktor 3 jednak je faktoru originalnog upitnika.

Faktor 4 *Socijalna integriranost* podudara se s tvrdnjama iz originalnog upitnika osim što mu nedostaje tvrdnja „*Za mene je škola mjesto gdje se učim slagati s drugim ljudima*“ koja je izbačena. Čine ga tvrdnje: *Za mene je škola mjesto... C36 ... gdje su drugi učenici prijateljski raspoloženi prema meni, C30 ... gdje se dobro slažem s ostalim učenicima, C24 ... gdje sam popularan/a među drugim učenicima, C6 ... gdje me drugi učenici prihvaćaju onakvog/onakvu kakav/kakvu jesam, C29 ... gdje znam da ljudi imaju visoko mišljenje o meni, C20 ... gdje mi ljudi vjeruju i C35 ... gdje se ljudi mogu pouzdati u mene.*

U 5. faktoru *Školsko postignuće* pridružene su sve tvrdnje kao i u originalnom upitniku: *Za mene je škola mjesto ... C40 ... gdje ostvarujem dobre rezultate, C16 ... gdje sam dobar/a u izvršavanju školskih zadataka, C4 ... gdje se osjećam uspješno kao učenik/ica, C7 ... gdje se znam nositi sa školskim obvezama i C26 ... gdje znam da neću imati zaostataka u školskim zadacima.*

Posljednji faktor, *Negativni osjećaji prema školi*, također je jednak originalnom upitniku i čine ga tvrdnje: *Za mene je škola mjesto ... C28 ... gdje sam uznemiren/a, C37 ... gdje se osjećam uznemireno, C18 ... gdje se osjećam zabrinuto, C14 ... gdje se osjećam usamljeno i C5 ... gdje se osjećam nesretno.*

U daljnjoj analizi su izračunate srednje vrijednosti ovih 6 faktora te su sve analize vezane uz ovaj mjerni instrument zasnovane na dobivenim vrijednostima.

6.3. Metode obrade podataka

Podaci su analizirani pomoću statističkog programskog paketa za društvene znanosti, SPSS 21 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

U svrhu statističke obrade podataka korištene su sljedeće metode:

- Deskriptivnom statistikom izračunate su vrijednosti varijabli te je za provjeru normaliteta distribucija korišten Kolmogorov-Smirnov test
- Za provjeru faktorske strukture upitnika korištena je eksploratorna faktorska analiza
- Za utvrđivanje povezanosti među varijablama korišten je Pearsonov koeficijent korelacije
- Za utvrđivanje prediktorne vrijednosti socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskog života korištena je regresijska analiza
- Razlike među pojedinim podskupinama ispitanika izračunate su t-testom i jednostavnom analizom varijance
- Za provjeru veličine značajnosti korišten je Cohen d veličina učinka.

7. REZULTATI

7.1. Izbacivanje ekstremnih rezultata i deskriptivni pokazatelji

Nakon dobivenih ukupnih prosječnih rezultata na faktorima svih mjernih instrumenata izračunata je osnovna deskriptivna statistika u svrhu detekcije ekstremnih rezultata. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7. Deskriptivna statistika srednjih ukupnih rezultata na skalama i faktorima skala prije izbacivanja outliera

| | <i>M</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>SD</i> | <i>KS</i> | <i>Skewness</i> | <i>Kurtosis</i> |
|---|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 2.9 | 2.8 | 2.83 | 1.01 | 0.06** | 0.01 | -0.78 |
| Negativni osjećaji prema školi | 2.7 | 2.8 | 2.8 | 0.99 | 0.06** | 0.17 | -0.61 |
| Priprema za budućnost | 3.5 | 3.7 | 5.0 | 1.06 | 0.08** | -0.48 | -0.51 |
| Socijalna integriranost | 3.5 | 3.5 | 3.8 | 0.79 | 0.07** | -0.51 | 0.14 |
| Školsko postignuće | 3.5 | 3.6 | 3.8 | 0.95 | 0.09** | -0.55 | -0.13 |
| Učitelji | 3.5 | 3.6 | 4.0 | 1.01 | 0.10** | -0.57 | -0.33 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 3.4 | 3.5 | 3.8 | 0.77 | 0.10** | -0.51 | 0.35 |
| Vještine emocionalne regulacije | 4.0 | 4.0 | 4.1 | 0.61 | 0.10** | -1.14 | 3.05 |
| Kvaliteta prijateljstva s najboljim prijateljem | 3.9 | 4.0 | 4.1 | 0.67 | 0.07** | -0.79 | 0.58 |

LEGENDA: *M* – aritmetička sredina, *C* – centralna vrijednost, *D* – dominantna vrijednost, *SD* – standardna devijacija, *KS* – Kolmogorov Smirnov test, *Skewness* – zakrivljenost, *Kurtosis* – spljoštenost, ** - značajno uz 1 % rizika

U prvom koraku pripreme i čišćenja podataka izbačena su tri sudionika istraživanja koji nisu imali popunjene sve odgovore te smo došli na broj od 1026 ispitanika. Potom su u svrhu detekcije ekstrema provjereni univarijatni ekstremni rezultati korištenjem *z* – vrijednosti. Ponajprije su izračunate *z*-vrijednosti na svim skalama i faktorima koji će biti korišteni u daljnjoj obradi podataka (Tabachnick i Fidell, 2001). Pronađeno je 8 rezultata sa *z*-vrijednosti iznad 3.5 ili ispod -3.5 koji su isključeni iz daljnjih analiza. Nakon izbacivanja ovih rezultata, kako bi se provjerili multivarijatni ekstremni rezultati, na preostalih 1018 sudionika izračunate su Mahalanobisove udaljenosti između varijabli (Tabachnick i Fidell, 2001).

Rezultati su pokazali kako su u daljnu obradu podataka uključene sljedeće prosječne varijable: Zadovoljstvo školom i učenjem, Negativni osjećaji prema školi, Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće, Učitelji, Doživljaj učenja, Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva. Pronađeno je 9 slučajeva s neočekivanim odnosima između varijabli odnosno sa značajnim Mahalanobisovim udaljenostima koji su

isključeni iz daljnjih analiza. Tako je u finalnom uzorku ostalo 1009 sudionika istraživanja koji ulaze u sve daljnje analize (Tablica 8).

Tablica 8. Struktura uzorka nakon izbacivanja ekstremnih rezultata

| Varijabla | Kategorije | <i>f</i> | % |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|----------|
| Spol | M | 519 | 51.4 |
| | Ž | 488 | 48.4 |
| | Nema odgovora | 2 | 0.2 |
| Razred | Šesti | 333 | 33.0 |
| | Sedmi | 381 | 37.8 |
| | Osmi | 295 | 29.2 |
| Dob | 11 | 31 | 3.1 |
| | 12 | 322 | 31.9 |
| | 13 | 392 | 38.9 |
| | 14 | 246 | 24.4 |
| | 15 | 16 | 1.6 |
| | 16 | 2 | 0.2 |
| Broj braće/sestara | 0 | 147 | 14.6 |
| | 1 | 433 | 42.9 |
| | 2 | 250 | 24.8 |
| | 3 | 88 | 8.7 |
| | 4 | 42 | 4.2 |
| | 5 | 19 | 1.9 |
| | 6 | 17 | 1.7 |
| | 7 | 6 | 0.6 |
| | 8 | 5 | 0.5 |
| | 9 | 2 | 0.2 |
| Zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika | dovoljan | 34 | 3.4 |
| | dobar | 153 | 15.2 |
| | vrlo dobar | 344 | 34.1 |
| | odličan | 477 | 47.3 |
| Zaključna ocjena iz Matematike | nedovoljan | 2 | 0.2 |
| | dovoljan | 101 | 10 |
| | dobar | 207 | 20.5 |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|-----|------|
| | vrlo dobar | 291 | 28.8 |
| | odličan | 407 | 40.3 |
| Zaključna ocjena iz Engleskog jezika | nedovoljan | 1 | 0.1 |
| | dovoljan | 47 | 4.7 |
| | dobar | 124 | 12.3 |
| | vrlo dobar | 258 | 25.6 |
| | odličan | 576 | 57.1 |

LEGENDA: *f* – frekvencija odgovora, % - udio odgovora

Nakon izbacivanja ekstremnih rezultata, ponovo su izračunati deskriptivni pokazatelji prosječnih ukupnih faktora te pouzdanosti skala (Tablica 9).

Tablica 9. Deskriptivna statistika srednjih ukupnih rezultata na skalama i faktorima skala nakon izbacivanja *outliera*

| | <i>M</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>SD</i> | <i>KS</i> | <i>Skew.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Cronbach α</i> |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|--------------|--------------|-------------------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 2.6 | 2.6 | 1.0 | 0.98 | 0.05* | 0.20 | -0.71 | .93 |
| Negativni osjećaji prema školi | 2.7 | 2.8 | 2.8 | 0.98 | 0.06* | 0.17 | -0.60 | .90 |
| Priprema za budućnost | 3.5 | 3.7 | 5.0 | 1.04 | 0.08* | -0.49 | -0.48 | .93 |
| Socijalna integriranost | 3.0 | 3.1 | 3.3 | 0.70 | 0.07* | -0.49 | 0.10 | .84 |
| Školsko postignuće | 3.5 | 3.6 | 3.8 | 0.93 | 0.09* | -0.54 | -0.11 | .87 |
| Učitelji | 3.5 | 3.6 | 4.0 | 0.99 | 0.10* | -0.57 | -0.30 | .81 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 3.4 | 3.5 | 3.8 | 0.74 | 0.09* | -0.38 | 0.12 | .62 |
| Vještine emocionalne regulacije | 4.0 | 4.0 | 4.1 | 0.55 | 0.09* | -0.55 | 0.29 | .71 |
| Kvaliteta prijateljstva | 3.9 | 4.0 | 4.1 | 0.64 | 0.07* | -0.65 | 0.02 | .93 |

LEGENDA: *M* – aritmetička sredina, *C* – centralna vrijednost, *D* – dominantna vrijednost, *SD* – standardna devijacija, *KS* – Kolmogorov Smirnov test, *Skew.* – zakrivljenost, *Kurt.* – spljoštenost, ** - značajno uz 1 % rizika, *Cronbach α* – koeficijent pouzdanosti faktora

Kao što je vidljivo iz Tablice 9. najviši prosječni rezultati vezani su uz dimenziju Vještina emocionalne regulacije iz ($M = 4.0$) i uz Skalu kvalitete prijateljstva ($M = 3.9$). Potom slijede faktori: Priprema za budućnost, Školsko postignuće i Učitelji te dimenzija Prosocijalne komunikacijske vještine. Srednja vrijednost od 3 ili niže ustanovljena je na faktorima: Socijalna integriranost, Negativni osjećaji prema školi te Zadovoljstvo školom i učenjem.

Dodatno je uočeno kako je pouzdanost rezultata Prosocijalnih komunikacijskih vještina granična (.62), vrlo dobra za Vještine emocionalne regulacije (.71) te odlična za Socijalnu integriranost (.84), Školsko postignuće (.87), Učitelje (.81) i Negativne osjećaje prema školi (.90). Rezultati na faktorima Zadovoljstvo školom i učenjem, Priprema za budućnost i Kvaliteta prijateljstva pouzdanosti su .93 što upućuje na mogućnost skraćivanja navedenih skala (Devellis, 1991).

Nakon testiranja normaliteta distribucije (Kolmogorov Smirnov test), utvrđeno je kako se sve distribucije rezultata statistički značajno razlikuju od normalne raspodjele, no obzirom na veliki broj ispitanika uzeta je u obzir i zakrivljenost te spljoštenost distribucija. Indeksi asimetričnosti su manji od 3, a indeksi spljoštenosti manji od 10 te su kao takvi prihvatljivi (Kline, 1998). Ovakve vrijednosti omogućavaju daljnje korištenje parametrijskih postupaka u odgovorima na postavljene istraživačke probleme.

7.2. Odgovori na istraživačke probleme

7.2.1. Odnos socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života

Ponajprije se željelo provjeriti postoji li povezanost između socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života adolescenata. Kako bismo to izračunali, korišten je Pearsonov parametrijski koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani u Tablici 10.

Tablica 10. Pearsonov koeficijent korelacije kvalitete školskog života s dimenzijama socijalnih kompetencija i kvalitetom prijateljstva

| | Prosocijalne komunikacijske vještine | Vještine emocionalne regulacije | Kvaliteta prijateljstva |
|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | .30** | .40** | .24** |
| Negativni osjećaji prema školi | -.16** | -.16** | -.03 |
| Priprema za budućnost | .23** | .46** | .28** |
| Socijalna integriranost | .27** | .39** | .34** |
| Školsko postignuće | .34** | .51** | .28** |
| Učitelji | .30** | .42** | .22** |

LEGENDA: ** - značajno uz 1 % rizika

Pretpostavke su bile kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva, općeg zadovoljstva školom i specifičnih domena kvalitete školskoga života te da postoji negativna statistički značajna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i negativnih osjećaja prema školi. Ono što ponajprije treba ponoviti je kako nemamo dimenziju Općeg zadovoljstva školom već je ona spojena s drugom dimenzijom u faktor Zadovoljstvo školom i učenjem. Rezultati su, kao što je i očekivano, pokazali kako postoji pozitivna povezanost između faktora Zadovoljstvo školom i učenjem te faktorima Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Učitelji s obje dimenzije socijalne kompetencije te s kvalitetom prijateljstva. Što se tiče dimenzije Negativni osjećaji prema školi, očekivano je negativno povezana s obje dimenzije socijalne kompetencije, ali ne i s kvalitetom prijateljstva. U skladu s tim, može se utvrditi kako H1 nije u potpunosti potvrđena. Sve korelacije su očekivanog smjera i većinom niske. Temeljem dobivenih rezultata, može se zaključiti kako s porastom rezultata na faktorima Zadovoljstvo školom i učenjem, Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Učitelji rastu rezultati na obje dimenzije socijalne kompetencije te kvaliteti prijateljstva. Također, utvrđeno je kako s porastom rezultata na faktoru Negativni osjećaji prema školi padaju rezultati na obje dimenzije socijalne kompetencije.

7.2.2. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života s obzirom na spolne razlike

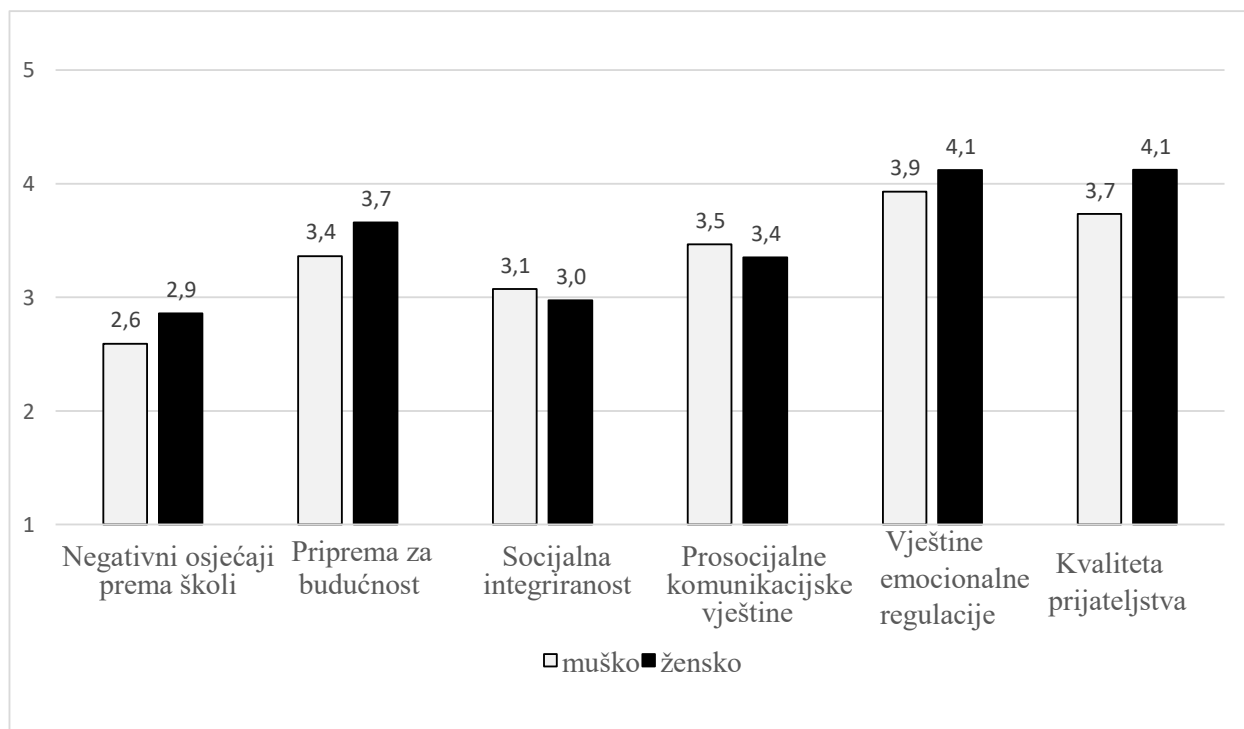
Nadalje, željelo se provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na spol učenika te smo u tu svrhu izračunali t-test za svaku od dimenzija. Prije svega, provjerena je homogenost varijanci u svrhu odabira t-testa za svaku od testiranih varijabli. Rezultati su prikazani u Tablici 11. Rezultati dva sudionika koji se nisu definirali kao muško ili žensko nisu uključeni u ovu analizu.

Tablica 11. t-test pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o spolu

| | <i>F</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>d</i> | muško | | žensko | |
|---|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | | | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 2.65 | -0.80 | 1005 | .05 | 2.6 | 1.00 | 2.6 | 0.95 |
| Negativni osjećaji prema školi | 1.32 | -4.36** | 1005 | .27 | 2.6 | 0.94 | 2.9 | 0.99 |
| Priprema za budućnost | 4.29* | -4.55** | 1004.1 | .29 | 3.4 | 1.08 | 3.7 | 0.98 |
| Socijalna integriranost | 0.01 | 2.24* | 1005 | .14 | 3.1 | 0.70 | 3.0 | 0.69 |
| Školsko postignuće | 6.80* | -0.98 | 1004.1 | | 3.5 | 0.97 | 3.5 | 0.89 |
| | * | | | .06 | | | | |
| Učitelji | 2.13 | -1.04 | 1005 | .07 | 3.5 | 1.03 | 3.5 | 0.95 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 0.05 | 2.48* | 1005 | .16 | 3.5 | 0.74 | 3.4 | 0.73 |
| Vještine emocionalne regulacije | 5.08* | -5.56** | 1002.5 | .35 | 3.9 | 0.57 | 4.1 | 0.51 |
| Kvaliteta prijateljstva s najboljim prijateljem | 6.93* | -10.13** | 1005.0 | | 3.7 | 0.63 | 4.1 | 0.59 |
| | * | | | .64 | | | | |

LEGENDA: *F* – homogenost varijanci, *t* – t test, *df* – stupnjevi slobode, *d* – Cohenov *d*, *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, ** - značajno uz 1 % rizika, * - značajno uz 5 % rizika

Temeljem hipoteza očekivalo se kako adolescentice pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente. Utvrđeno je kako rezultati nisu tako jednoznačni, odnosno da postoje neke razlike koje idu u smjeru adolescentica i druge koje idu u smjeru viših vrijednosti kod adolescenata. Statistički značajne razlike između učenica i učenika su dobivene na dimenzijama Negativni osjećaji prema školi ($t(1005) = -4.36, p < .01$), Priprema za budućnost ($t(1004.1) = -4.55, p < .01$), Socijalna integriranost ($t(1005) = 2.24, p < .05$), Prosocijalne komunikacijske vještine ($t(1005) = 2.48, p < .05$), Vještine emocionalne regulacije ($t(1002.5) = 5.56, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($t(1005.0) = -10.13, p < .01$). *Cohenov d* ukazuje na rezultate o maloj veličini efekta za varijable Socijalni integritet i Prosocijalne komunikacijske vještine te srednjoj za sve ostale varijable kod kojih postoji statistički značajna razlika. Na Slici 2 prikazane su aritmetičke sredine dimenzija kod kojih su se razlike pokazale statistički značajnima.



Slika 2. Aritmetičke sredine rezultata na dimenzijama (statistički značajnih razlika) ovisno o spolu

Očekivano, utvrđeno je kako su adolescentice ostvarile više vrijednosti na faktorima Priprema za budućnost ($M = 3.7$), Vještine emocionalne regulacije ($M = 4.1$) i Kvaliteta prijateljstva ($M = 4.1$) u odnosu na adolescente ($M = 3.4, 3.9$ i 3.7 , redom). Iznenadjujući su rezultati kako adolescentice postižu viši rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi ($M = 2.9$ naspram 2.6) te niži na Socijalnoj integriranosti ($M = 3.0$ naspram 3.1) i Prosocijalnim komunikacijskim vještinama ($M = 3.4$ naspram 3.5). Također, nisu utvrđene očekivane razlike u korist adolescentica na varijablama: Zadovoljstvo školom i učenjem ($t(1005) = 0.80, p > .05$), Školsko postignuće ($t(1004.1) = -0.98, p > .05$) i Učitelji ($t(1005) = -1.04, p > .05$). Temeljem rezultata, može se zaključiti kako H2 nije u potpunosti potvrđena.

7.2.3. Socijalne kompetencije, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života s obzirom na razred koji učenik pohađa

Trećim problemom željelo se provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na dob (razred) učenika. Levenovim testom jednakosti varijance utvrđena je opravdanost korištenja ANOVA-e pri odgovoru na ovaj problem istraživanja. Rezultati jednostavne analize varijance se nalaze u Tablici 12.

Tablica 12. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o razredu

| | <i>LV</i> | <i>F</i> | <i>df</i> | η^2 | <i>M6</i> | <i>M7</i> | <i>M8</i> |
|---|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 2.20 | 5.95** | 2/1006 | .01 | 2.7 | 2.6 | 2.5 |
| Negativni osjećaji prema školi | 0.02 | 4.38* | 2/1006 | .01 | 2.6 | 2.8 | 2.7 |
| Priprema za budućnost | 1.37 | 30.21* * | 2/1006 | .06 | 3.8 | 3.5 | 3.2 |
| Socijalna integriranost | 0.23 | 8.57** | 2/1006 | .02 | 3.1 | 3.0 | 2.9 |
| Školsko postignuće | 0.17 | 7.36** | 2/1006 | .01 | 3.7 | 3.5 | 3.4 |
| Učitelji | 2.52 | 14.55* * | 2/1006 | .03 | 3.7 | 3.5 | 3.3 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 1.40 | 1.52 | 2/1006 | .00 | 3.5 | 3.4 | 3.4 |
| Vještine emocionalne regulacije | 0.65 | 8.22** | 2/1006 | .02 | 4.1 | 4.0 | 3.9 |
| Kvaliteta prijateljstva s najboljim prijateljem | 0.54 | 3.92* | 2/1006 | .01 | 4.0 | 3.9 | 3.9 |

LEGENDA: *LV* – Levenov test homogenosti varijanci, *F* - omjer, *df* – stupnjevi slobode, η^2 - veličina efekta, *M6-8* – aritmetička sredina 6 do 8 razreda, ** - značajno uz 1 % rizika, * - značajno uz 5 % rizika

Trećom hipotezom je pretpostavljeno kako će učenici šestog razreda pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Analizom rezultata, može se zaključiti kako su sve razlike statistički značajne osim za Prosocijalne komunikacijske vještine gdje nije utvrđena statistički značajna razlika. Veličine efekta su male za Zadovoljstvo školom i učenjem, Negativne osjećaji prema školi, Školsko postignuće i Kvalitetu prijateljstva, srednje za Socijalnu integriranost i Vještine emocionalne regulacije te visoke za Pripremu za budućnost i faktor Učitelji. Scheffeov test značajnosti razlika između pojedinih skupina donosi raznolike podatke ovisno o faktoru, no uglavnom su sve u skladu s postavljenom hipotezom (Tablica 13). Stoga, možemo zaključiti kako je H3 potvrđena.

Tablica 13. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o razredu za varijable sa značajnim F omjerom

| Razlike među parovima | |
|---------------------------------|---|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 6. r postiže značajno viši rezultat od 8. r |
| Negativni osjećaji prema školi | 6. r postiže značajno niži rezultat od 7. i 8. r |
| Priprema za budućnost | 6. r postiže značajno viši rezultata od 7. i 8. r, a 7. viši od 8 |
| Socijalna integriranost | 6. r postiže značajno viši rezultata od 8. r |
| Školsko postignuće | 6. r postiže značajno viši rezultata od 7. i 8. |
| Učitelji | 6. r postiže značajno viši rezultata od 7. i 8. |
| Vještine emocionalne regulacije | 6. r postiže značajno viši rezultata od 7. i 8. |
| Kvaliteta prijateljstva | 6. r postiže značajno viši rezultata od 8. r |

7.2.4. Doprinos socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenju kvalitete školskoga života

Ovim problemom nastojalo se ispitati u kojoj mjeri socijalna kompetencija i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju kvalitete školskoga života učenika. U tu svrhu provedeno je šest hijerarhijskih regresijskih analiza, zasebno za svaki faktor kvalitete školskoga života. S tim ciljem, postavljene su sljedeće kriterijske varijable: Zadovoljstvo školom i učenjem, Negativni osjećaji prema školi, Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Učitelji. Prediktorske varijable bile su: Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije te Kvaliteta prijateljstva. Provedena je regresijska analiza metodom *enter* za predviđanje svih kriterijskih varijabli, a rezultati se nalaze u Tablicama 14-19.

Prije provođenja regresijskih analiza provjerene su povezanosti među varijablama i ustanovljeno je kako su gotovo sve korelacije umjerene, ali značajne uz 1% rizika. Jedina korelacija koje nije statistički značajna je korelacija faktora Negativni osjećaji prema školi i Kvaliteta prijateljstva, što je već prikazano pri analizi rezultata za prvi problem istraživanja. Obzirom na značajnosti u ostalim korelacijama i regresijskim analizama ova varijabla je ostavljena i pri predikciji Negativnih osjećaja prema školi. Iz analiza je vidljivo kako su varijable prihvatljive za regresijsku analizu kojom se izdvajaju samo oni faktori koji imaju samostalan doprinos u predviđanju.

Provjerom ostalih elemenata koji moraju biti zadovoljeni da bi se provela regresijska analiza utvrđeno je kako sve varijable nisu normalno distribuirane, distribucije nisu bimodalne niti U-

distribucije te da su većinom simetričnog oblika. Reziduali se distribuiraju po normalnoj raspodjeli kod svih šest regresijskih analiza. Durbin-Watson test je blizu 2 u svim regresijskim analizama (1.668-2.001), odnosno ne ukazuje na postojanje multikolinearnosti, a to dodatno potvrđuju i VIF faktori manji od 4 (u rasponu od 1.000 do 1.564). U svim regresijskim analizama su u prvom koraku uvršteni dob i spol, a u drugom Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva. U Tablici 14 prikazani su rezultati regresijske analize s regresijskim koeficijentom od $R = .437$ te je vidljivo 19.1% objašnjene varijance faktora Zadovoljstvo školom i učenjem.

Tablica 14. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Zadovoljstvo školom i učenjem

| | ΔR^2 | β | t | p |
|---|---------------|---------|---------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | .032 | 1.02 | .308 |
| Razred | | -.108 | -3.43** | .001 |
| $R = .113, R^2 = .013, \text{Prilagođeni } R^2 = .011, \Delta F(2/1006) = 6.46, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .178** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | .138 | 4.20** | .001 |
| Vještine emocionalne regulacije | | .292 | 8.22** | .001 |
| Kvaliteta prijateljstva | | .115 | 3.57** | .001 |
| $R = .437, R^2 = .191, \text{Prilagođeni } R^2 = .187, \Delta F(3/1003) = 73.72, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

U skladu s dobivenim rezultatima može se ustanoviti kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno ukupno svega 1.3% varijance Zadovoljstva školom i učenjem. Od toga je samo razred statistički značajan samostalni prediktor ($\beta = -.108, t = -3.43, p < .01$). Zadovoljstvo školom i učenjem s porastom razreda pada, odnosno razred je negativan prediktor faktora Zadovoljstvo školom i učenjem.

U drugom koraku su u analizu dodane Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva te je tako postotak objašnjene varijance Zadovoljstvo školom i učenjem narastao za 17.8 % i iznosi 19.1 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 73.72, p < .01$), a sve uvrštene varijable su statistički značajni prediktori: Prosocijalne komunikacijske vještine ($\beta = .138, t = 4.20, p < .01$), Vještine emocionalne

regulacije ($\beta = .292, t = 8.22, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($\beta = .115, t = 3.57, p < .01$). Sve varijable su pozitivni prediktori i njihovim porastom raste Zadovoljstvo školom i učenjem.

U Tablici 15 prikazani su rezultati regresijske analize s regresijskim koeficijentom od $R = .233$ te je vidljivo 5.4% objašnjene varijance faktora Negativni osjećaji prema školi.

Tablica 15. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Negativni osjećaji prema školi

| | ΔR^2 | β | t | p |
|---|---------------|---------|---------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | .128 | 4.11** | .001 |
| Razred | | .059 | 1.89 | .059 |
| $R = .140, R^2 = .020, \text{Prilagođeni } R^2 = .018, \Delta F(2/1006) = 10.12, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .034** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | -.075 | -2.13* | .034 |
| Vještine emocionalne regulacije | | -.140 | -3.65** | .001 |
| Kvaliteta prijateljstva | | -.001 | -.03 | .975 |
| $R = .233, R^2 = .054, \text{Prilagođeni } R^2 = .050, \Delta F(3/1003) = 12.25, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Dobiveni rezultati ukazuju kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno ukupno svega 2.0 % varijance faktora Negativni osjećaji prema školi. Od toga je samo spol statistički značajan samostalni prediktor ($\beta = -.128, t = -4.11, p < .01$). Negativni osjećaji prema školi viši su kod adolescentica nego li adolescenata.

U drugom koraku su u analizu dodane Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva te je tako postotak objašnjene varijance Negativnih osjećaja prema školi narastao za 3.4 % i iznosi 5.4 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 12.25, p < .01$), a statistički značajni prediktori su: Prosocijalne komunikacijske vještine ($\beta = -.075, t = -2.13, p < .05$) i Vještine emocionalne regulacije ($\beta = -.140, t = -3.65, p < .01$). Obje varijable su negativni prediktori i njihovim porastom pada rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi. Kvaliteta prijateljstva ($\beta = -.001, t = -.03, p > .05$) nije statistički značajan prediktor Negativnih osjećaja prema školi.

U Tablici 16 prikazani su rezultati regresijske analize s regresijskim koeficijentom od $R = .503$ te je vidljivo 25.3 % objašnjene varijance faktora Priprema za budućnost.

Tablica 16. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Priprema za budućnost

| | ΔR^2 | β | t | P |
|---|---------------|---------|-------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | .144** | 4.77 | .001 |
| Razred | | -.236** | -7.78 | .001 |
| $R = .278, R^2 = .077, \text{Prilagođeni } R^2 = .075, \Delta F(2/1006) = 42.16, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .176** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | .043 | 1.35 | .177 |
| Vještine emocionalne regulacije | | .364** | 10.66 | .000 |
| Kvaliteta prijateljstva | | .095** | 3.06 | .002 |
| $R = .503, R^2 = .253, \text{Prilagođeni } R^2 = .250, \Delta F(3/1003) = 78.79, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Dobiveni rezultati pokazuju kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno 7.7% varijance Pripreme za budućnost. Spol ($\beta = .144, t = 4.77, p < .01$) i razred ($\beta = -.236, t = -7.78, p < .01$) pokazali su se statistički značajni samostalni prediktori. Spol je pozitivan, a razred negativan prediktor što implicira kako adolescentice ostvaruju više vrijednosti na faktoru Priprema za budućnost te kako s porastom razreda pada rezultat na tom faktoru.

U drugom koraku postotak objašnjenja varijance faktora Priprema za budućnost raste za 17.6 % i iznosi 25.3 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 78.79, p < .01$), a statističkim značajnim prediktorima pokazali su se: Vještine emocionalne regulacije ($\beta = .364, t = 10.66, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($\beta = .095, t = 3.06, p < .01$). Obje varijable su pozitivni prediktori i njihovim porastom raste rezultat na faktoru Priprema za budućnost. Također, utvrđeno je kako Prosocijalne komunikacijske vještine nisu statistički značajan prediktor ($\beta = .043, t = 1.35, p > .05$) Pripreme za budućnost.

Pri objašnjenju Socijalne integriranosti (Tablica 17) regresijski koeficijent iznosi $R = .493$ te je objašnjeno 24.3% varijance.

Tablica 17. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Socijalna integriranost

| | ΔR^2 | β | t | p |
|---|---------------|---------|-------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | -.070* | -2.24 | .026 |
| Razred | | -.130** | -4.16 | .001 |
| $R = .146, R^2 = .021, \text{Prilagođeni } R^2 = .019, \Delta F(2/1006) = 11.02, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .222** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | .092** | 2.89 | .004 |
| Vještine emocionalne regulacije | | .259** | 7.53 | .001 |
| Kvaliteta prijateljstva | | .278** | 8.93 | .001 |
| $R = .493, R^2 = .243, \text{Prilagođeni } R^2 = .239, \Delta F(3/1003) = 97.98, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Iz dobivenih rezultata je vidljivo kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno svega 2.1% varijance Socijalne integriranosti. Spol ($\beta = -.070, t = 2.24, p < .05$) i razred ($\beta = -.130, t = -4.16, p < .01$) utvrđeni su kao statistički značajni samostalni prediktori. Spol i razred pokazali su se kao negativni prediktori, odnosno može se zaključiti kako je rezultat kod adolescentica niži u odnosu na adolescente te kako s porastom razreda pada rezultat na faktoru Socijalna integriranost.

U drugom koraku postotak objašnjene varijance faktora Socijalna integriranost raste za 22.2 % i iznosi 24.3 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 97.98, p < .01$), a sve varijable su statistički značajni prediktori: Prosocijalne komunikacijske vještine ($\beta = .092, t = 2.89, p < .01$), Vještine emocionalne regulacije ($\beta = .259, t = 7.53, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($\beta = .278, t = 8.93, p < .01$). Sve varijable su pozitivni prediktori i njihovim porastom raste rezultat na faktoru Socijalna integriranost.

Pri objašnjenju Školskog postignuća (Tablica 18) regresijski koeficijent iznosi $R = .533$ te je vidljivo 28.4% objašnjene varijance.

Tablica 18. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Školsko postignuće

| | ΔR^2 | β | t | p |
|--|---------------|---------|-------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | .033 | 1.05 | .295 |
| Razred | | -.114** | -3.66 | .001 |
| $R = .119, R^2 = .014, \text{Prilagođeni } R^2 = .012, \Delta F(2/1006) = 7.28, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .270** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | .127** | 4.11 | .001 |
| Vještine emocionalne regulacije | | .407** | 12.17 | .001 |
| Kvaliteta prijateljstva | | .111** | 3.66 | .001 |
| $R = .533, R^2 = .284, \text{Prilagođeni } R^2 = .280, \Delta F(3/1003) = 125.84, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Dobivenim rezultatima utvrđeno je kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno svega 1.4% varijance Školskog postignuća. Ustanovljeno je kako se spol nije pokazao kao statistički značajan negativni prediktor ($\beta = .033, t = 1.05, p > .05$), dok je kod varijable razreda to ustanovljeno ($\beta = -.114, t = -3.66, p < .01$). S porastom razreda pada rezultat na faktoru Školsko postignuće.

U drugom koraku postotak objašnjene varijance faktora Školsko postignuće raste za 27.0 % i iznosi 28.4 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 125.84, p < .01$), a sve varijable su statistički značajni prediktori: Prosocijalne komunikacijske vještine ($\beta = .127, t = 4.11, p < .01$), Vještine emocionalne regulacije ($\beta = .407, t = 12.17, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($\beta = .111, t = 3.66, p < .01$). Sve varijable su pozitivni prediktori i njihovim porastom raste rezultat na faktoru Školsko postignuće.

Pri objašnjenju faktora Učitelji (Tablica 19) regresijski koeficijent iznosi $R = .456$ odnosno objašnjeno je 20.8% varijance.

Tablica 19. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Učitelji

| | ΔR^2 | β | t | p |
|---|---------------|---------|--------|------|
| 1 – demografske varijable | | | | |
| Spol | | .031 | .985 | .325 |
| Razred | | -.167** | -5.368 | .001 |
| $R = .170, R^2 = .029, \text{Prilagođeni } R^2 = .027, \Delta F(2/1006) = 14.97, p < .01$ | | | | |
| 2 – ostale varijable | | | | |
| | .179** | | | |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | | .136** | 4.195 | .001 |
| Vještine emocionalne regulacije | | .314** | 8.929 | .001 |
| Kvaliteta prijateljstva | | .079** | 2.492 | .013 |
| $R = .456, R^2 = .208, \text{Prilagođeni } R^2 = .204, \Delta F(3/1003) = 75.72, p < .01$ | | | | |

LEGENDA: R - koeficijent multiple korelacije; R^2 - koeficijent multiple determinacije; ΔR^2 - promjena koeficijenta multiple determinacije; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Analizom rezultata utvrđeno je kako je u prvom koraku demografskim varijablama objašnjeno svega 2.9% varijance faktora Učitelji. Ustanovili smo kako se spol nije pokazao kao statistički značajan negativni prediktor ($\beta = .031, t = 0.99, p > .05$), a razred je ($\beta = -.167, t = -5.37, p < .01$). S porastom razreda pada vrijednost na faktoru Učitelji.

U drugom koraku postotak objašnjene varijance faktora Učitelji raste za 17.9 % te iznosi 20.8 %. Ovo povećanje postotka objašnjene varijance je statistički značajno ($F(3/1003) = 75.72, p < .01$), a sve varijable su statistički značajni prediktori: Prosocijalne komunikacijske vještine ($\beta = .136, t = 4.20, p < .01$), Vještine emocionalne regulacije ($\beta = .314, t = 8.93, p < .01$) i Kvaliteta prijateljstva ($\beta = .079, t = 2.49, p < .05$). Sve varijable su pozitivni prediktori i njihovim porastom raste rezultat na faktoru Učitelji. Možemo zaključiti kako je potvrđena H4 jer je ustanovljeno kako socijalne kompetencije učenika i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju aspekata kvalitete školskog života.

7.2.5. Socijalne kompetencije, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života s obzirom na ocjene Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike

Petim problemom istraživanja željelo se provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na ostvarene zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, Matematike te Engleskog jezika. U tu svrhu izračunata je jednostavna analiza varijance, a prije toga je provjeren uvjet jednakosti varijanci Levenovim testom. Rezultati su prikazani u Tablicama 20-25.

Tablica 20. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Hrvatskog jezika

| | <i>LV</i> | <i>F</i> | <i>df</i> | η^2 | <i>M2</i> | <i>M3</i> | <i>M4</i> | <i>M5</i> |
|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 0.99 | 6.68** | 3/1004 | .02 | 2.2 | 2.4 | 2.6 | 2.7 |
| Negativni osjećaji prema školi | 1.71 | 6.14** | 3/1004 | .02 | 2.5 | 2.7 | 2.9 | 2.6 |
| Priprema za budućnost | 0.03 | 5.54** | 3/1004 | .02 | 3.0 | 3.4 | 3.5 | 3.6 |
| Socijalna integriranost | 0.58 | 9.97** | 3/1004 | .03 | 2.7 | 2.8 | 3.0 | 3.1 |
| Školsko postignuće | 0.36 | 52.34* | 3/1004 | .14 | 2.8 | 3.0 | 3.4 | 3.8 |
| | | * | | | | | | |
| Učitelji | 0.41 | 3.67* | 3/1004 | .01 | 3.4 | 3.3 | 3.5 | 3.6 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 2.34 | 1.38 | 3/1004 | .00 | 3.3 | 3.3 | 3.5 | 3.4 |
| Vještine emocionalne regulacije | 0.38 | 11.80* | 3/1004 | .03 | 3.8 | 3.8 | 4.0 | 4.1 |
| | | * | | | | | | |
| Kvaliteta prijateljstva | 0.19 | 6.93** | 3/1004 | .02 | 3.6 | 3.8 | 4.0 | 4.0 |

LEGENDA: *LV* – Levenov test homogenosti varijanci, *F* – *F*-omjer, *df* – stupnjevi slobode, η^2 – veličina efekta, *M2-5* – aritmetička sredina ovisno o ocjeni iz Hrvatskog ** - značajno uz 1 % rizika, * - značajno uz 5 % rizika

Pregledom rezultata utvrđeno je kako su sve razlike statistički značajne osim one za Prosocijalne komunikacijske vještine. Veličine efekta su male za faktor Učitelji, velike za Socijalnu integriranost, Školsko postignuće i Vještine emocionalne regulacije te srednje za sve ostale varijable. Scheffeov test značajnosti razlika između pojedinih skupina donosi raznolike podatke ovisno o faktoru, no uglavnom su sve u skladu s postavljenom hipotezom (Tablica 21) o višem rezultatu kod učenika s višom ocjenom iz Hrvatskog jezika.

Tablica 21. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Hrvatskog jezika za varijable sa značajnim F omjerom

| Razlike među parovima | |
|---------------------------------|---|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | Odlični postižu značajno viši rezultat od dobrih |
| Negativni osjećaji prema školi | Odlični postižu značajno niži rezultat od vrlo dobrih |
| Priprema za budućnost | Odlični postižu značajno viši rezultat od dovoljnih |
| Socijalna integriranost | Odlični postižu značajno viši rezultat od dovoljnih i dobrih |
| Školsko postignuće | Odlični postižu značajno viši rezultat od svih ostalih, a vrlo dobri od dovoljnih i dobrih |
| Učitelji | Odlični postižu značajno viši rezultat od dobrih |
| Vještine emocionalne regulacije | Odlični i vrlo dobri postižu značajno viši rezultat od svih ostalih |
| Kvaliteta prijateljstva | Odlični i vrlo dobri postižu značajno viši rezultat od svih ostalih |

U Tablici 22 prikazani su rezultati s obzirom na zaključnu ocjenu iz Matematike. Iz rezultata je izbačeno dvoje sudionika jer su ocijenjeni ocjenom nedovoljan.

Tablica 22. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Matematike

| | <i>LV</i> | <i>F</i> | <i>df</i> | η^2 | <i>M2</i> | <i>M3</i> | <i>M4</i> | <i>M5</i> |
|--------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 1.16 | 7.33** | 3/1004 | .02 | 2.2 | 2.6 | 2.6 | 2.7 |
| Negativni osjećaji prema školi | 1.05 | 1.35 | 3/1004 | .00 | 2.7 | 2.7 | 2.8 | 2.7 |
| Priprema za budućnost | 0.88 | 2.29 | 3/1004 | .01 | 3.3 | 3.5 | 3.5 | 3.6 |
| Socijalna integriranost | 2.78 | 7.79** | 3/1004 | .02 | 2.8 | 3.0 | 3.0 | 3.1 |
| Školsko postignuće | 1.76 | 60.58* * | 3/1004 | .15 | 2.8 | 3.3 | 3.4 | 3.9 |
| Učitelji | 0.39 | 3.14* | 3/1004 | .01 | 3.4 | 3.4 | 3.5 | 3.6 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 2.28 | 3.78* | 3/1004 | .01 | 3.3 | 3.4 | 3.4 | 3.5 |
| Vještine emocionalne regulacije | 0.47 | 6.96** | 3/1004 | .02 | 3.8 | 4.0 | 4.0 | 4.1 |
| Kvaliteta prijateljstva | 0.07 | 1.90 | 3/1004 | .01 | 3.8 | 3.9 | 3.9 | 3.9 |

LEGENDA: *LV* – Levenov test homogenosti varijanci, *F* – *F*-omjer, *df* – stupnjevi slobode, η^2 - veličina efekta, *M2-5* – aritmetička sredina ovisno o ocjeni iz Matematike ** - značajno uz 1 % rizika, * - značajno uz 5 % rizika

Iz Tablice 22 vidljivo je kako su sve razlike statistički značajne osim za faktore Negativni osjećaji prema školi, Priprema za budućnost te Kvaliteta prijateljstva. Veličine efekta su male za faktore Učitelji i Prosocijalne komunikacijske vještine, srednje za Zadovoljstvo školom i učenjem, Socijalnu integriranost te Vještine emocionalne regulacije te velike za Školsko postignuće.

Scheffeov test značajnosti razlika između pojedinih skupina donosi raznolike podatke ovisno o faktoru, no uglavnom su sve u skladu s postavljenom hipotezom (Tablica 23) o višem rezultatu kod učenika s boljom ocjenom iz Matematike.

Tablica 23. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Matematike za varijable sa značajnim F omjerom

| Razlike među parovima | |
|--------------------------------------|--|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | Odlični i vrlo dobri postižu značajno viši rezultat od dovoljnih |
| Socijalna integriranost | Odlični postižu značajno viši rezultat od dovoljnih i vrlo dobrih |
| Školsko postignuće | Odlični postižu značajno viši rezultat od svih ostalih, a vrlo dobri i dobri od dovoljnih |
| Učitelji | Nema značajnih razlika |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | Odlični postižu značajno viši rezultat od dovoljnih |
| Vještine emocionalne regulacije | Odlični postižu značajno viši rezultat od dovoljnih |

U Tablici 24 prikazani su rezultati s obzirom na zaključnu ocjenu iz Engleskog jezika. Iz rezultata je izbačen jedan sudionik istraživanja jer je ocijenjen ocjenom nedovoljan.

Tablica 24. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Engleskog jezika

| | <i>LV</i> | <i>F</i> | <i>df</i> | η^2 | <i>M2</i> | <i>M3</i> | <i>M4</i> | <i>M5</i> |
|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 0.17 | 2.34 | 3/1001 | .01 | 2.3 | 2.5 | 2.7 | 2.6 |
| Negativni osjećaji prema školi | 2.99 | 1.12 | 3/1001 | .00 | 2.5 | 2.7 | 2.7 | 2.8 |
| Priprema za budućnost | 0.82 | 0.83 | 3/1001 | .00 | 3.5 | 3.4 | 3.5 | 3.6 |
| Socijalna integriranost | 2.19 | 3.76* | 3/1001 | .01 | 2.8 | 2.9 | 3.0 | 3.1 |
| Školsko postignuće | 0.07 | 28.48* | 3/1001 | .08 | 3.0 | 3.1 | 3.4 | 3.7 |
| Učitelji | 0.38 | 2.87 | 3/1001 | .01 | 3.2 | 3.3 | 3.5 | 3.6 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 6.93 | 1.53 | 3/1001 | .00 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.4 |
| Vještine emocionalne regulacije | 1.83 | 2.91* | 3/1001 | .01 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.4 |
| Kvaliteta prijateljstva | 0.50 | 2.58 | 3/1001 | .01 | 3.7 | 3.9 | 4.0 | 3.9 |

LEGENDA: *LV* – Levenov test homogenosti varijanci, *F* – *F*-omjer, *df* – stupnjevi slobode, η^2 - veličina efekta, *M2-5* – aritmetička sredina ovisno o ocjeni iz Engleskog jezika ** - značajno uz 1 % rizika, * - značajno uz 5 % rizika

Pregledom rezultata može se ustanoviti kako su dobivene statistički značajne razlike samo za faktore Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Vještine emocionalne regulacije. Školsko postignuće ima veliku veličinu efekta dok su druge dvije male. Scheffeovim testom značajnosti razlika između pojedinih skupina dobili smo raznolike podatke ovisno o faktoru, no uglavnom su

sve u skladu s postavljenom hipotezom (Tablica 25) o višem rezultatu kod učenika s boljom ocjenom iz Engleskog jezika.

Tablica 25. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Engleskog jezika za varijable sa značajnim F omjerom

| Razlike među parovima | |
|---------------------------------|--|
| Socijalna integriranost | Odlični postižu značajno viši rezultat od dobrih |
| Školsko postignuće | Odlični postižu značajno viši rezultat od svih ostalih, a vrlo dobri od dobrih od dovoljnih |
| Vještine emocionalne regulacije | Nema značajnih razlika |

U skladu s rezultatima u ovome poglavlju, može se ustanoviti kako je uglavnom potvrđena H5. Učenici koji su ostvarili bolje zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, Matematike i Engleskog jezika pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva, opće zadovoljstvo školom te specifične aspekte kvalitete školskoga života.

7.2.6. Socijalna kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života s obzirom na broj braće i sestara

Šestim problemom istraživanja željelo se provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na broj braće i sestara. Iz obrade podataka su isključeni sudionici koji imaju sedmero ($N = 6$), osmero ($N = 5$) ili devetero ($N = 2$) braće i sestara radi premalog broja ispitanika po skupini za računanje razlika. Izračunata je jednostavna analiza varijance, a prije toga je provjeren uvjet jednakosti varijanci Levenovim testom. Rezultati su prikazani u Tablici 26.

Tablica 26. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o broju braće i sestara

| | <i>Levene</i> | <i>F</i> | <i>df</i> | η^2 | <i>M0</i> | <i>M1</i> | <i>M2</i> | <i>M3</i> | <i>M4</i> | <i>M5</i> | <i>M6</i> |
|--------------------------------|---------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Zadovoljstvo školom i učenjem | 0.38 | 1.15 | 6/98 9 | .01 | 2.7 | 2.5 | 2.6 | 2.5 | 2.7 | 2.8 | 2.5 |
| Negativni osjećaji prema školi | 1.77 | 3.84 * | 6/98 9 | .02 | 2.9 | 2.7 | 2.6 | 2.8 | 2.2 | 2.6 | 2.9 |
| Priprema za budućnost | 0.88 | 1.09 | 6/98 | .01 | 3.6 | 3.4 | 3.5 | 3.5 | 3.8 | 3.7 | 3.6 |
| Socijalna integriranost | 1.26 | 0.50 | 6/98 9 | .00 | 3.1 | 3.0 | 3.0 | 3.0 | 3.1 | 3.0 | 3.0 |
| Školsko postignuće | 0.73 | 1.03 | 6/98 9 | .01 | 3.6 | 3.5 | 3.5 | 3.4 | 3.6 | 3.4 | 3.4 |

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------|------|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Učitelji | 1.51 | 1.07 | $\frac{6}{98}$ 9 | .01 | 3.5 | 3.5 | 3.6 | 3.5 | 3.7 | 3.6 | 3.2 |
| Prosocijalne komunikacijske vještine | 1.29 | 0.25 | $\frac{6}{98}$ 9 | .00 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.3 | 3.3 |
| Vještine emocionalne regulacije | 1.11 | 0.18 | $\frac{6}{98}$ 9 | .00 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.1 | 4.0 | 4.1 |
| Kvaliteta prijateljstva | 0.54 | 1.04 | $\frac{6}{98}$ 9 | .01 | 3.9 | 4.0 | 3.9 | 3.9 | 3.9 | 3.6 | 4.0 |

LEGENDA: *LV* – Levenov test homogenost varijanci, *F – F* -omjer, *df* – stupnjevi slobode, η^2 - veličina efekta, *M2-5* – aritmetička sredina ovisno o broju braće i sestara, * - značajno uz 5 % rizika

Analizom rezultata zaključuje se kako je jedina statistički značajna razlika vezana uz varijablu Negativni osjećaji prema školi. Pretpostavljeno je kako učenici koji imaju brata ili sestru pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike koji nemaju brata ili sestru. Scheffeov test značajnosti razlika između pojedinih skupina za varijablu Negativni osjećaji prema školi donosi malo razlika i pokazalo se jedino kako učenici koji nemaju braće i sestara imaju viši rezultat na ovoj varijabli u odnosu na one koji imaju četvoro braće i sestara te oni koji imaju jednog brata ili sestru viši rezultat od onih koji imaju četvoro ili petoro braće i sestara. Iako je smjer ovdje očekivan, ne možemo u potpunosti reći da je hipoteza potvrđena jer je dobiveno malo razlika i to samo na jednom faktoru.

8. RASPRAVA

Ovo istraživanje provedeno je s ciljem ispitivanja socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života adolescenata te utvrđivanja doprinosa socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskoga života. Postavljenim problemima istraživanja nastojala se utvrditi povezanost socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života. Također, namjeravalo se ispitati postoje li statistički značajne razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na spol i dob učenika te zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike. Nadalje, istraživanje je bilo usmjereno utvrđivanju doprinosa socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljstva u percepciji kvalitete školskoga života. Naposljetku, nastojalo se ispitati postoji li statistički značajna razlike u percepcijama socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i kvalitete školskoga života s obzirom na broj braće i sestara.

Očekivala se statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva, općeg zadovoljstva školom i specifičnih domena kvalitete školskoga života te negativna statistički značajna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i negativnih osjećaja prema školi. Nadalje, očekivalo se kako će adolescentice pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente te kako će učenici šestog razreda pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Što se tiče doprinosa socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskoga života, očekivalo se kako navedene varijable doprinose objašnjenju aspekata kvalitete školskoga života. Postavljena hipoteza upućuje kako se očekuje da će učenici koji su ostvarili bolje zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva, opće zadovoljstvo školom te specifične domene kvalitete školskoga života. Od adolescenata koji imaju brata ili sestru očekivalo se kako će pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente koji nemaju brata ili sestru. Dobiveni rezultati istraživanja uglavnom su potvrdili postavljene hipoteze.

8.1. Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskoga života

Postavljenom hipotezom očekivalo se kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva, općeg zadovoljstva školom i specifičnih domena kvalitete školskoga života te da postoji negativna statistički značajna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i negativnih osjećaja prema školi. S obzirom na rezultate istraživanja, može se utvrditi kako je hipoteza djelomično potvrđena.

Kao što je i očekivano, utvrđena je pozitivna povezanost između faktora Zadovoljstvo školom i učenjem, Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Učitelji s obje dimenzije socijalne kompetencije te kvalitetom prijateljstva. Faktor Negativni osjećaji prema školi, kako je i pretpostavljeno, negativno je povezan s obje dimenzije socijalnih kompetencija, ali ne i s kvalitetom prijateljstva. Analizom ovih rezultata, može se zamijetiti kako su rezultati u skladu s prijašnjim istraživanjima koja su se bavila ovim suodnosima. Razvijenost sastavnica socijalne kompetencije značajno doprinose kvaliteti školskoga života, ali i kvalitetnim prijateljskim odnosima (Bubić i Goreta, 2015; Fejzić, 2017; Saneie i Raaeison, 2020).

Ovakvi rezultati istraživanja mogu se analizirati kroz prizmu suvremenih pedagoških i didaktičkih spoznaja kako škole nisu isključivo zadužene za akademski razvoj učenika. Od suvremene škole kao *kompleksnog živog organizma* se očekuje da svojom strukturom, djelovanjem i vizijom bude usmjerena odgojnim vrijednostima koje počivaju na humanističkim načelima. Temeljne pedagoško-didaktičke spoznaje oslanjaju se na interakcijske odnose, ali i na široku lepezu emocionalnih iskustava koja proizlaze iz međusobnih odnosa učenika i učitelja, ali i samih učenika. Proces učenja možemo promatrati kao kompleksan misaoni proces koji je prožet različitim unutrašnjim stanjima i okolinskim činiteljima koji posreduju usvajanju odgojno-obrazovnih ishoda. U skladu sa spoznajama ovog istraživanja, kultura suvremene škole trebala bi stremiti sustavnom unaprjeđenju socijalnih odnosa između svih dionika odgojno-obrazovnog procesa koji će posredovati višim vrijednostima kvalitete školskoga života.

Dobiveni rezultati istraživanja mogu se interpretirati oslanjajući se na spoznaje iz područja pedagogije i edukacijske psihologije kako su aspekti socijalne kompetencije (samoregulacija, suradnička i prosocijalna ponašanja) važni čimbenici koji olakšavaju i unaprjeđuju proces učenja (Legkauskas i Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Lim i sur., 2013; McClelland, 2006). Kao što impliciraju i rezultati ovog istraživanja, brojna su znanstvena uporišta koja sugeriraju kako socijalna kompetencija promiče i olakšava procese učenja te se snažno reflektira na bolja akademska postignuća (Markus i sur., 2017; Selimović i sur., 2018; Tabassum i sur., 2020; Yan i Quispe, 2022).

Analizirajući ranija istraživanja, vidljiva je pozitivna povezanost između socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva adolescenata kao što je slučaj i s rezultatima ovog istraživanja. Autorice Flannery i Smith (2017) ističu kako je kvaliteta prijateljstva jedan od značajnijih indikatora socijalne kompetencije adolescenata. Nadalje, rezultati istraživanja upućuju kako se kvaliteta socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnom okruženju između učenika, ali i učenika i učitelja snažno reflektira na školska postignuća, zadovoljstvo školom i doživljaj učenja te percepciju škole kao relevantne zajednice koja priprema za buduće profesionalne uloge. Dobivene rezultate potvrđuje i istraživanje Holdera i Colemana (2009) kako kvalitetni prijateljski odnosi u odgojno-obrazovnom okruženju značajno doprinose općem zadovoljstvu školom dok nezadovoljstvo odnosima s vršnjacima rezultira širokim spektrom neugodnih emocija vezanih uz školu. Također, utvrđeno je kako učenici slabijih socijalnih kompetencija izražavaju više negativnih osjećaja prema školi. Prijašnja istraživanja koja su se bavila ovom problematikom suodnosa, u skladu su s rezultatima ovoga rada (Markkanen, 2022; Ma i sur., 2022; Mok i Flynn, 2002; Suldo i Huebner, 2006; Yan i Quispe, 2022).

Na temelju dobivenih rezultata o pozitivnoj povezanosti socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva i specifičnih domena kvalitete školskoga života, opravdano se može utvrditi kako su kognitivni, socijalni i emocionalni aspekti odgojno-obrazovnog sustava neodvojivi i međusobno povezani. Sastavnice socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljskih odnosa u odgojno-obrazovnom aspektu usmjeravaju i oblikuju razvojne ishode, utječu na obrazovne aspiracije, obrazovna postignuća učenika te odnos prema cjeloživotnom učenju. Ishodište ovakvog pristupa nalazimo i u holističkoj paradigmi poučavanja gdje su afirmirana sva područja odgoja i dimenzije učeničke osobnosti.

8.2. Spolne razlike u samoprocjeni socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života

Očekivalo se kako adolescentice pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente. Analizom rezultata vidljivo je kako dobivene rezultate nije moguće tako jednoznačno interpretirati kao što smo prvotno očekivali. Postavljena hipoteza je djelomično potvrđena.

Kao što se i očekivalo, utvrđeno je kako su adolescentice ostvarile više vrijednosti na skali kvalitete prijateljstva, faktorima Vještine emocionalne regulacije i Priprema za budućnost u odnosu na adolescente. Rezultat koji nas je iznenadio je taj kako adolescentice postižu viši rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi te niži na Socijalnoj integriranosti i Prosocijalnim komunikacijskim vještinama u odnosu na adolescente. Nadalje, nisu utvrđene očekivane razlike u korist adolescentica na faktorima Zadovoljstvo školom i učenjem, Školsko postignuće i Učitelji.

U skladu s dobivenim rezultatima, dosadašnja istraživanja također izvještavaju o kvalitetnijim i emocionalno privrženijim ženskim prijateljstvima u odnosu na muška prijateljstva (Demir i Orthel, 2011; Klarin i sur., 2010). Potencijalna objašnjenja o tome zašto adolescentice prijateljske odnose percipiraju kvalitetnijim u odnosu na adolescente možemo pronaći u različitim odgojnim stilovima koji se primjenjuju u odgoju dječaka i djevojčica. Naime, roditelji u odgoju djevojčica (u skladu s odgojem spolnih uloga) nerijetko pribjegavaju odgojnim strategijama koje kod djevojčica rezultiraju znatno češćom verbalizacijom i ekspresijom emocija u odnosu na dječake kod kojih su emotivna stanja obično potisnuta. Takve odgojne metode i postupci naglašavaju stereotipne spolne karakteristike kako je djevojčicama primjerenija verbalizacija i ekspresija emocija nego dječacima. Kontekst u kojemu je dijete odgajano i usmjeravano reflektira se i na buduće socijalne odnose. Analogno tome, može se govoriti o ženskim prijateljstvima koja su znatno intimnija, terapijska, ekspresivnija i veći izvor psihološke dobrobiti te su i percipirana kao kvalitetnija u odnosu na muška prijateljstva koja su opisana kao isključivo instrumentalna. Također, dobiveni rezultat može se analizirati i kroz prizmu istraživanja McGill (1985) koje nam donosi spoznaje kako su rivalstvo i stereotipi vezani uz mušku spolnu ulogu te strah od homoseksualnog odnosa najveće prepreke u ostvarivanju kvalitetnih i bliskih muških prijateljstava. S pedagoškog i empirijskog aspekta, zanimljivo je interpretirati i uspostaviti relacijske odnose između dobivenih rezultata istraživanja kako adolescentice ostvaruju kvalitetnija prijateljstva, manifestiraju manje prosocijalnih

komunikacijskih vještina te su slabije socijalno integrirane u odnosu na adolescente. Ovakvi rezultati eklatantno su primjer kompleksnosti fenomena međuvršnjačkih odnosa. Stručnjaci koji se bave međuvršnjačkim odnosima ukazuju kako slabija integriranost među vršnjacima ne mora nužno dovesti do prijateljstava slabije kvalitete i obrnuto, prihvaćenost od strane vršnjaka ne mora rezultirati kvalitetnim prijateljskim odnosima (Klarin, 2000). Istraživanje Bubić i Goreta (2015) pokazuje kako su socijalno kompetentniji adolescenti usmjereniji prosocijalnim oblicima ponašanja, prihvaćeniji od strane vršnjaka te percipiraju veće vrijednosti na skali kvalitete školskog života. Isto tako, adolescenti slabije socijalne integriranosti rjeđe manifestiraju prosocijalne oblike ponašanja te ostvaruju niža školska postignuća.

Dobiveni rezultati, nadalje, potvrđuju nalaze ranijih istraživanja, prema kojima su adolescentice uspješnije u vještinama emocionalne regulacije (Babić-Čikeš i Buško, 2015; Patel, 2017). Uvidom u ranija istraživanja spolnih razlika u području emocionalne regulacije, bitno je napomenuti kako su rezultati istraživanja nekonzistentni te kako znatno ovise o dobi sudionika, kulturološkim razlikama te drugim sociodemografskim varijablama. Također, može se ustanoviti kako je do unazad posljednja dva desetljeća emocionalna regulacija bila neopravdano zapostavljen aspekt odgoja i obrazovanja, izuzmemo li ispitnu anksioznost. Vještine prepoznavanja i razumijevanja tuđih i vlastitih emocija posreduju procesu učenja, utječu na motivacijske faktore, određuju dinamiku učenja te utječu na kvalitetu svih socijalnih odnosa odgojno-obrazovnog okruženja.

U skladu s dobivenim rezultatima, može se ustanoviti kako adolescentice ostvaruju više vrijednosti na faktoru Priprema za budućnost u usporedbi s adolescentima. Ovaj rezultat u skladu je s rezultatima studija Filiz i Demirhan (2018) te Raboteg-Šarić i suradnici (2009) u kojima je ustanovljeno kako adolescentice veću pažnju pridaju planovima i pripremama za buduće profesionalne uloge. Dobiveni rezultat ovog istraživanja kako adolescentice izražavaju više negativnih osjećaja prema školi u odnosu na adolescente, u suprotnosti je s domaćim i svjetskim studijama (Bayram i Ekşioğlu, 2020; Bosakova i sur., 2020; Ereş i Bilasa, 2017; Hajovsky i sur., 2017; Raboteg-Šarić i sur., 2009). Kako je riječ o općoj domeni kvalitete školskoga života, može se utvrditi kako je ovakav rezultat uvjetovan različitim socio-emocionalnim doživljajima koji proizlaze iz specifičnih domena kvalitete školskoga života. Mogući prediktori ovakvog rezultata mogli bi se pronaći u prijašnjim empirijskim dokazima Kausar i Munir (2004) te Rijavec i Brdar

(1997) kako su adolescentice općenito podložnije akademskom stresu te kako osjećaju veću odgovornost u slučaju lošijih akademskih rezultata.

Škola kao odgojno-obrazovna zajednica, potencijalni je izvor različitih stresora za učenike. Sukobi s kolegama i učiteljima, slabija integriranost, prevelika očekivanja roditelja i učitelja te nepravедno ocjenjivanje samo su neki od izvora stresa koji se reflektiraju na psihosomatski status učenika te posljedično utječu na manifestaciju negativnih osjećaja prema školi odnosno cjelokupnu kvalitetu školskoga života. Iako su prema rezultatima istraživanja, adolescentice vještije u samoregulaciji emocija, školu više doživljavaju kao zajednicu koja ih priprema za budućnost te ostvaruju kvalitetnije prijateljske odnose u odnosu na adolescente, očekivalo bi se kako su zadovoljnije školom i učenjem, odnosom s učiteljima te kako ostvaruju bolji školski uspjeh od adolescenata, ali takve razlike nisu utvrđene. Analizirajući prijašnja istraživanja o zadovoljstvu školom i učenjem na temelju spolnih razlika, može se zaključiti kako su rezultati nekonzistentni. Primjerice, u istraživanjima Bayram i Ekşioğlu (2020) te Bosakova i suradnici (2020) adolescentice su općenito zadovoljnije školom, dok u istraživanjima Weintraub i Bar-Haim Erez (2009) i Huebner i suradnici (2001) nisu utvrđene razlike u zadovoljstvu školom na temelju spolnih razlika.

Nadalje, nisu utvrđene statistički značajne razlike u korist adolescentica i na faktorima Školsko postignuće i Učitelji. Uvidom u prijašnja istraživanja ove tematike, može se zaključiti kako adolescentice uglavnom ostvaruju bolji školski uspjeh te su općenito zadovoljnije odnosom s učiteljima (Baker, 2006; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Silver i sur., 2005). Na tragu ovakvih nekonzistentnih rezultata, može se zaključiti kako se otvara znanstveno-istraživački prostor za buduća istraživanja o utvrđivanju spolnih razlika za čimbenike koji utječu na zadovoljstvo školom.

8.3. Dobne razlike u samoprocjeni socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskog života

Očekivalo se kako će učenici šestog razreda pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Rezultati našeg istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze.

Iako su svi sudionici ovog istraživanja adolescenti (11 godina – 16 godina), vidljivi su različiti rezultati na mjerenim varijablama s obzirom na dob koji se mogu interpretirati kroz različite

pedagoške i psihološke spoznaje o adolescenciji. Naime, adolescencija podrazumijeva dinamično i intenzivno razvojno razdoblje koje u skladu sa specifičnostima svojih faza donosi različite potrebe, značaje utjecaja, uvjerenja i težnje koje oblikuju i izgrađuju vrijednosni sustav adolescenta i utječu na razvojne ishode. Kao što je utvrđeno prema rezultatima ovog istraživanja, različite specifičnosti faza adolescencije reflektirale su se i na rezultate istraživanja. Rezultati provedenog istraživanja, kako su mlađi učenici općenito zadovoljniji školom i učenjem, u skladu su s izvještavanjima prijašnjih studija (Bayram i Ekşioğlu, 2020; Buterin-Mičić, 2019; Henderson i Fisher, 2008; Kong, 2008; Okun i sur., 1990).

Okun i suradnici (1990) ovakve rezultate pravdaju spoznajama kako stariji učenici smatraju da su slabo involvirani u odluke koje se odnose na njihovo školovanje. Nadalje, ovakvi rezultati mogu se tumačiti kroz prizmu međuovisnosti općih i specifičnih domena kvalitete školskoga života. Promotri li se faktor Školsko postignuće kao specifična domena kvalitete školskoga života, može se zaključiti kako s porastom razreda (dobi) učenici ostvaruju niže rezultate. Ovakvi rezultati ne bi trebali previše iznenaditi, uzmu li se u obzir specifičnosti osnovnoškolske odgojno-obrazovne vertikale. Naime, učenici završnih razreda osnovne škole (7. i 8. razred) susreću se sa zahtjevnijim nastavnim sadržajima koji se razlikuju po ekstenzitetu i intenzitetu te novim nastavnim predmetima kao što su Kemija i Fizika. Analogno tome, zahtjevi novih nastavnih predmeta značajno utječu na opći školski uspjeh učenika. Školska postignuća učenika predstavljaju značajan čimbenik kvalitete školskoga života te utječu na razvoj pozitivne slike o sebi.

Općem zadovoljstvu školom i učenjem snažno doprinosi i odnos s učiteljima. Prema dobivenim rezultatima, učenici šestog razreda svoj odnos s učiteljima procjenjuju pozitivnijim u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Ranija istraživanja slične problematike bila su usmjerena na ispitivanje odnosa učenik-učitelj u periodu tranzicije iz nižih u više razrede osnovne škole ili komparaciju odnosa učenik-učitelj učenika osnovne i srednje škole. Općenito gledajući, Koludrović i Kalebić-Jakupčević (2017) izvještavaju o sustavnom opadanju kvalitete odnosa učenik-učitelj s porastom dobi (razreda) učenika. Kao razlog narušenih odnosa između učenika i učitelja Eccles i suradnici (1993) vide u tome što stariji učenici traže više autonomije, a učitelji onda na njihove potrebe nerijetko odgovaraju restrikcijama što često dovodi do sukoba. Nadalje, autori govore i o lošoj usklađenosti razvojnih faza adolescencije i okoline, koja se događa u višim razredima većine osnovnih škola. U tom razvojnom periodu učitelji često stavljaju naglasak na

kontrolu u vrijeme kada adolescenti pokušavaju postati neovisni i oslanjati se na sebe te koriste više kriterije ocjenjivanja, što kod učenika povećava osjećaj neuspjeha. Ono što je bitno napomenuti je to da se u takvim situacijama i sami učitelji osjećaju obeshrabrenim i neučinkovitim. Potencijalno objašnjenje lošijeg odnosa učenik-učitelj učenika sedmog i osmog u odnosu na učenike šestog razreda, može biti u tome što učenici sedmog i osmog razreda zbog više nastavnih predmeta imaju i više predmetnih učitelja. Istraživanja pokazuju kako broj promjena predmetnih učitelja predviđa nižu socijalnu integraciju (sukladno dobivenim rezultatima našeg istraživanja), pojavu neprimjerenih obrazaca ponašanja, povećanu agresivnost učenika te povlačenje učenika (Šimić-Šašić, 2016). Ista autorica zaključuje kako se potreba za kvalitetnim odnosom učenik-učitelj povećava s dobi učenika jer se učenici suočavaju s novim nastavnim predmetima (Kemija i Fizika) i općenito kompleksnijim i apstraktnijim nastavnim sadržajima. Iz perspektive pedagogije odnosa, Roorda i suradnici (2011) ukazuju na indikativan podatak kako negativni aspekti odnosa učenik-učitelj imaju jači utjecaj na učeničku adaptaciju nego pozitivni.

Ovakve spoznaje nositeljima odgojno-obrazovnog rada trebale bi ukazati na važnost permanentnog razvoja i osnaživanja osobnog i profesionalnog profila učitelja s ciljem unaprjeđenja odnosa između učenika i učitelja. Učitelji kao moderatori svih nastavnih aktivnosti i *komunikacijski modeli* pozvani su njegovati otvorenu i dvosmjernu komunikaciju, poznavati razvojne specifičnosti učenika s kojima rade, identificirati ometajuće faktore odnosa između učenika i učitelja te nastojati pronaći primjerene komunikacijske strategije s ciljem podizanja kvalitete odnosa učenik-učitelj.

Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju kako učenici šestih razreda pozitivnije procjenjuju svoje socijalne kompetencije u odnosu na učenike sedmih i osmih razreda. Ovakvi rezultati u skladu su s istraživanjem Malkić-Aličković (2017) kojim je ustanovljena viša socijalna kompetentnost mlađih učenika u odnosu na učenike završnih razreda osnovne škole. Uzmu li se u obzir gore navedene spoznaje koje se vežu za učenike sedmog i osmog razreda (lošiji školski uspjeh, neprilagođenost obrazovne okoline specifičnostima razvojnog razdoblja, lošija kvaliteta odnosa između učenika i učitelja, više predmetnih učitelja, zahtjevi novih nastavnih predmeta), za očekivati je kako je kod učenika sedmog i osmog razreda mnogo ometajućih faktora socijalnog razvoja.

Dobiveni rezultati mogu se interpretirati oslanjajući se i na spoznaje teorije ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1979), gdje možemo utvrditi ometajuće faktore socijalnog razvoja i funkcioniranja unutar mikrosustava i mezosustava. Odnos sa značajnim ljudima iz okoline

pojedince te kontekst u kojemu se pojedinac razvija značajno utječe na razvoj socijalne kompetencije i njezinih sastavnica. Bolja samoprocjena socijalne kompetencije mlađih učenika, prema našim rezultatima, povezana je i s kvalitetnijim prijateljskim odnosima i boljom socijalnom integracijom. Analizirajući ranija istraživanja, uviđa se kako učenička uvjerenja o vlastitoj socijalnoj i akademskoj samoučinkovitosti značajno utječu na akademske rezultate te kvalitetu interakcijskih odnosa u obrazovnom okruženju (Ainley i sur., 1991; Bubić i Goreta, 2015; Leonard, 2002; Mok i Flynn, 2002; Shim i sur., 2013; Wu, Wang, Liu, Hu i Hwang, 2012). Prema rezultatima istraživanja Jurić (2010) i Lang (2010) socijalno kompetentniji učenici učinkovitije iniciraju socijalne odnose, empatičniji su, uspješnije prepoznaju i razumiju norme vršnjačke grupe, društveno su odgovorniji te su iskreno usmjereni dobrobiti drugih. Navedeni aspekti socijalne kompetencije u kontekstu odgoja i obrazovanja smatraju se društveno poželjnim ponašanjima koja snažno doprinose kvaliteti socijalnih odnosa i vršnjačkoj integraciji kao što impliciraju i dobiveni rezultati.

8.4. Zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike u objašnjenjima socijalne kompetencije, kvaliteta prijateljstva i kvalitete školskoga života

Postavljenom hipotezom se očekivalo kako će učenici koji su ostvarili bolje zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva, opće zadovoljstvo školom te specifične aspekte kvalitete školskoga života. Hipoteza je uglavnom potvrđena. Napominjemo kako ovi rezultati imaju najveća uporišta za zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, a najmanja za Engleski jezik.

Dosadašnja istraživanja koja su se bavila školskim uspjehom kao specifičnom domenom kvalitete školskoga života, uglavnom su u skladu s rezultatima ovog istraživanja (Bubić i Goreta, 2015; Bourke i Smith, 1989; Buterin-Mičić, 2019, 2021; Cock i Halvari, 1999; Mok i Flynn, 1997; Nikčević-Milković i sur., 2014; Suldo i Huebner, 2006). U svjetlu ranijih istraživanja, može se utvrditi kako školski uspjeh učenika predstavlja znatno više od brojčane ocjene koja je pridružena određenoj razini usvojenosti nastavnih sadržaja (ishoda). Školski uspjeh kompleksan je fenomen odgojno-obrazovne prakse uvjetovan motivacijskim čimbenicima, individualnim karakteristikama učenika, vlastitim uvjerenjima i vrijednostima, ali i kvalitetom svih socijalnih odnosa u školskom okruženju. Kada se govori o školskom uspjehu i njegovom utjecaju u odgojno-obrazovnoj praksi,

Uusitalo-Malmivaara (2012) apostrofira kako školski uspjeh snažno posreduje u percepciji kvalitete školskoga života, odražava se na zadovoljstvo životom te utječe na osjećaj vlastite kompetentnosti.

Ispitujući odnos školskoga uspjeha i razredno-nastavnog ozračja kao važne determinante kvalitete školskoga života, autorice Koludrović i Kalebić-Jakupčević (2017) zaključuju kako učenici koji su ostvarili lošije zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika i Matematike procjenjuju i razredno-nastavno ozračje lošijim. Na tragu ovakvih rezultata, bitno je istaknuti kako je odgovornost za stvaranje razrednog ozračja isključivo na učitelju. Učitelj je moderator i organizator svih nastavnih aktivnosti u učionici te u skladu sa svojom vizijom odabire nastavne metode i strategije te koncepte poučavanja koji dovode do ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda učenja. Svaki učitelj trebao bi stremiti poticajnom razrednom ozračju s jasno postavljenim granicama u kojemu bi prevladao osjećaj pripadnosti i zajedništva usmjeren holističkom razvoju učenika.

Usporede li se rezultati ovog istraživanja s uspjehom učenika na međunarodnim istraživanjima koja su se bavila sličnim suodnosima, mogu se ustanoviti sukladni rezultati. PISA istraživanjem iz 2015. ustanovljeno je kako učenici koji pokazuju uspješnije rezultate na PISA testovima percipiraju veće vrijednosti općih i specifičnih domena kvalitete školskoga života. Preciznije, učenici koji su ostvarili bolje rezultate na PISA testovima općenito su zadovoljniji školom, odnose s učiteljima i ostalim učenicima percipiraju kao poticajne i podržavajuće te su skloniji mišljenju kako ih škola kvalitetno priprema za buduće profesionalne uloge (OECD, 2017). PISA istraživanje iz 2018. godine ispitalo je povezanost čitalačke pismenosti i pripadnosti školi kao indikatora kvalitete školskog života. Istraživanje je pokazalo kako su učenici koji su postigli bolje rezultate na ispitu čitalačke pismenosti percipirali snažniji osjećaj pripadnosti školi (OECD, 2019).

Ono što je bitno naglasiti kada se promatraju zaključne ocjene pojedinih nastavnih predmeta kao indikatora kvalitete školskoga života jesu dokimološke spoznaje kako su takvi suodnosi uvjetovani osobitostima odgojno-obrazovnih sustava različitih zemalja. Kod kriterija vrednovanja školskih postignuća kao i kod njegovog značaja, zamjetna je razlika u različitim društvima što se reflektira i na afektivni doživljaj zadovoljstva školom (Park i Huebner, 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Slijedom navedenog, možemo zaključiti kako prilikom analize značaja općeg školskog uspjeha kao važne determinante kvalitete školskoga života, moramo promatrati širi društveno-politički i kulturološki kontekst različitih zemalja koji onemogućavaju generalizaciju rezultata nad referentnom populacijom.

8.5. Broj braće i sestara kao čimbenik samoprocjene socijalnih kompetencija, kvaliteta prijateljstva i kvaliteta školskoga života

Postavljenom hipotezom očekivano je kako učenici koji imaju brata ili sestru pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike koji nemaju brata ili sestru. Kao jedina statistički značajna razlika pokazao se rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi. Utvrđeno je kako učenici koji nemaju braće i sestara imaju viši rezultat na ovoj varijabli u odnosu na one koji imaju četvero braće i sestara te oni koji imaju jednog brata ili sestru imaju viši rezultat od onih koji imaju četvero ili petoro braće i sestara. S obzirom da smo dobili malo razlika i to samo na jednom faktoru, ne možemo reći da je hipoteza u potpunosti potvrđena.

S obzirom na postavljene varijable ovoga istraživanja, uvidom u prijašnja istraživanja mogu se zamijetiti nekonzistentni rezultati. Rezultati istraživanja autorskog tima Kwan i Ip (2009) utvrđuju kako adolescenti koji nemaju brata ili sestru imaju jednako razvijene aspekte socijalne kompetencije kao adolescenti iz obitelji koji imaju braću i sestre. Istraživanjem Derakhshanpour i suradnika (2020) te Sang i Nelson (2017) je ustanovljeno kako učenici koji odrastaju s braćom i sestrama imaju razvijenije socijalne obrasce u odnosu na učenike bez braće i sestara.

Kako bi se dobila jasnija i cjelovitija slika značaja bratsko-sestrinskih odnosa na kognitivni, socio-emocionalni razvoj i psiho-socijalnu prilagodbu, bitno je ukazati na pojavnost pozitivnih i negativnih utjecaja. Literatura ukazuje kako bratsko-sestrinski odnosi promiču razvoj govorno-jezičnih i kognitivnih koncepata u djetinjstvu dok u adolescenciji taj odnos uključuje poučavanje, pomaganje te emocionalnu i instrumentalnu podršku. S druge strane, agresivnost starije braće i sestara može se snažno reflektirati na mlađu braću i sestre u vidu neprilagođenih oblika ponašanja i poteškoća u sklapanju prijateljskih odnosa. Također, u razdoblju adolescencije razlika u godinama između braće i sestara pokazala se kao čimbenik kvalitete toga odnosa. Ukoliko je premala razlika u godinama između braće i sestara, stariji adolescenti češće ulaze u konfliktne situacije s mlađom braćom i sestrama. Takvi izgledi konfliktne situacija češće se vežu za period rane adolescencije (Brody, 2004; Freijo i sur., 2008; Jurkin i sur., 2016; Lacković Grgin, 2006).

Oslanjajući se na spoznaje iz područja pedagogije i razvojne psihologije, možemo reći kako nas je ipak iznenadio rezultat ovog istraživanja o tome kako nisu utvrđene statističke značajne razlike u razvijenosti socijalnih kompetencija s obzirom na broj braće i sestara. S obzirom da su učenici koji imaju brata ili sestru izloženi različitim socijalnim situacijama gdje češće imaju priliku uvježbavati vještine pregovaranja, argumentiranja, dijeljenja, nenasilne komunikacije te rješavanja konflikata, za očekivati je bilo da će se procijeniti socijalno kompetentnijim. Nadalje, istraživanje ukazuje na podatak kako su učenici koji nemaju braće i sestara ostvarili viši rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi u odnosu na one koji imaju četvoro braće i sestara te oni koji imaju jednog brata ili sestru, viši rezultat od onih koji imaju četvoro ili petoro braće i sestara. Uz sve izazove odrastanja uz brata ili sestru (pojavnosti rivalstva, nerazumijevanje izazvano razlikom u godinama između braće i sestara te konfliktnih situacija), znatno je više znanstvenih i empirijskih uporišta koja ukazuju na pozitivni utjecaj bratsko-sestrinskih odnosa na holistički razvoj pojedinca. U pogledu utjecaja bratsko-sestrinskih odnosa na opće i specifične aspekte kvalitete školskoga života, longitudinalno istraživanje Kim i suradnika (2007) donosi zaključke kako su učenici koji odrastaju s braćom i sestrama bolje socijalno integrirani te ostvaruju kvalitetnije prijateljske odnose u školskom okruženju. Ovakvi rezultati istraživanja mogu se opravdati činjenicom kako bratsko-sestrinski odnosi predstavljaju poligon za uvježbavanje budućih socijalnih odnosa koji kasnije olakšavaju formiranje prijateljstava. Istražujući značaj bratsko-sestrinskih odnosa u kontekstu školskih postignuća, Tucker i suradnici (2001) dolaze do zaključaka kako su starija braća i sestre vrlo često izvor relevantne akademske podrške koja doprinosi boljim školskim postignućima.

Na temelju prikazanih istraživanja, može se utvrditi kako učenici koji imaju brata ili sestru (posebice ako je riječ o bliskim i podržavajućim odnosima) imaju znatno više mogućnosti i prilika za učeće situacije koje će olakšati prilagodbu školi, poboljšati socijalnu integriranost, te unaprijediti prijateljske odnose. Iskustva dobivena kroz bratsko-sestrinske interakcije mogu pomoći učenicima razviti ključne socijalne kompetencije potrebne za održavanje prijateljstava, poput rješavanja konflikata, pomaganja, empatije i sposobnosti za suradnička ponašanja. Takva naučena ponašanja socijalno su poželjna i u kontekstu odgoja i obrazovanja te zasigurno u konačnici utječu i na opći afektivni doživljaj škole kao što i impliciraju rezultati našeg istraživanja.

8.6. Znanstveni doprinos provedenog istraživanja

Istraživanja čiji je predmet proučavanja kvaliteta školskoga života u hrvatskom znanstveno-istraživačkom prostoru iznimno su rijetka. Dosadašnja istraživanja potvrđuju značajnost socijalne kompetencije kao prediktorne varijable kvalitete školskoga života, no rijetko su ti konstrukti postavljeni u suodnos s fenomenom kvalitete prijateljstva. Stoga, znanstveni doprinos ovog istraživanja očituje se u deskripciji i interpretaciji međuodnosa socijalne kompetencije i fenomena kvalitete prijateljstva u objašnjenjima aspekata kvalitete školskoga života adolescenata. Nadalje, ograničeni je broj istraživanja koji je ispitivao međuodnos varijabli socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva u objašnjenjima kvalitete školskoga života u razdoblju adolescencije, kada je iznimno važan vršnjački utjecaj. Također, znanstveni doprinos ovoga istraživanja očituje se u objašnjenjima obiteljskog konteksta (broj braće i sestara sudionika) kao prediktorne varijable u samoprocjeni socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva te kvalitete školskoga života.

8.7. Praktične implikacije

Dobiveni rezultati ovoga istraživanja mogu se pokazati iznimno vrijednima za nositelje odgojno-obrazovnog rada, ali i obrazovne politike jer ukazuju na značaj i kompleksnost akademskih i socijalnih čimbenika koji utječu na afektivne doživljaje vezane uz život škole koji se reflektiraju na subjektivnu dobrobit i ukupno zadovoljstvo životom učenika.

Istraživanja čiji je predmet proučavanja kvaliteta školskoga života trebala bi se sustavnije provoditi zbog nedovoljnog shvaćanja složenih determinanti koje utječu na opće zadovoljstvo školom. Upravo te determinante predstavljaju promotivne faktore kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju učenika te socijalnoj prilagodbi školskom okruženju. U prilog sustavnijih empirijskih istraživanja kvalitete školskoga života idu i spoznaje kako rezultati takvih istraživanja mogu identificirati slabosti i ograničenja pojedinih aspekata cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. Rezultati ovoga istraživanja mogli bi poslužiti kao podloga stručnih usavršavanja s naglaskom na razumijevanje čimbenika koji utječu na zadovoljstvo školom te ulogu učitelja i ostalih subjekata odgojno-obrazovnog procesa u osmišljavanju, oblikovanju i implementaciji aktivnosti promicanja kvalitete školskoga života adolescenata. Rezultati istraživanja kvalitete školskoga života trebali bi predstavljati polazišnu točku u izgradnji suvremene kulture škole

usmjerenoj holističkom shvaćanju učeničke osobnosti u kojoj će učenici iskazivati osjećaje uspjeha, pripadnosti i prihvaćenosti.

8.8. Ograničenja i prijedlog budućih istraživanja

Uzimajući u obzir odrednice ovoga korelacijskog istraživanja, svjesno smo i nekih njegovih ograničenja. Analizirajući strukturu uzorka može se zaključiti kako se radi o prigodnom uzorku s kojim je ograničena mogućnost generalizacije rezultata istraživanja i donesenih zaključaka na referentnu populaciju. Kao što je spomenuto, riječ je o korelacijskom istraživanju s kojim se nerijetko veže problem multikolinearnosti, no nakon izračuna vrijednosti na mjerenim varijablama ona nije utvrđena. Nadalje, metode prikupljanja podataka u ovome istraživanju isključivo su se temeljile na samoprocjeni sudionika te moramo imati na umu mogućnosti pojave dijeljene varijance te efekte sidrenja i recentnosti. Buduća istraživanja ove problematike svakako bi trebala uključivati druge istraživačke metode prikupljanja podataka. Također, sa znanstveno-istraživačkog aspekta, bilo bi opravdano provoditi longitudinalna istraživanja koja bi bila usmjerena na utvrđivanje dugoročnog učinka promatranih varijabli koje utječu na kvalitetu školskoga života te uključiti i neke druge prediktorske varijable, primjerice ciljne orijentacije u učenju ili osobine ličnosti.

9. ZAKLJUČCI

Na temelju postavljenih problema i hipoteza istraživanja izvedeni su sljedeći zaključci:

1. Prema postavljenoj hipotezi H1 očekivalo se kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva, općeg zadovoljstva školom i specifičnih domena kvalitete školskoga života te da postoji negativna statistički značajna povezanost između dimenzija socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva i negativnih osjećaja prema školi. Rezultati su pokazali kako postoji pozitivna povezanost između faktora Zadovoljstva školom i učenjem te faktorima Priprema za budućnost, Socijalna integriranost, Školsko postignuće i Učitelji s obje dimenzije socijalne kompetencije te s kvalitetom prijateljstva. Što se tiče dimenzije Negativni osjećaji prema školi, negativno je povezana s obje dimenzije socijalne kompetencije, ali ne i s kvalitetom prijateljstva. U skladu s tim, možemo reći kako H1 nije u potpunosti potvrđena.

2. Prema hipotezi H2 očekivalo se kako adolescentice pozitivnije procjenjuju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na adolescente. Temeljem rezultata, možemo zaključiti kako H2 nije u potpunosti potvrđena jer su rezultati pokazali kako su adolescentice ostvarile više vrijednosti na skali kvalitete prijateljstva, faktorima Priprema za budućnost i Vještine emocionalne regulacije u odnosu na adolescente te viši rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi te niži na Socijalnoj integriranosti i Prosocijalnim komunikacijskim vještinama. Također nisu utvrđene razlike u korist adolescentica na faktorima Zadovoljstvo školom i učenjem, Školsko postignuće i Učitelji.

3. Prema hipotezi H3 očekivalo se kako će učenici šestog razreda pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike sedmog i osmog razreda. Rezultati su pokazali kako su sve razlike statistički značajne osim za Prosocijalne komunikacijske vještine, no možemo zaključiti kako je H3 potvrđena.

4. Prema hipotezi H4 očekivalo se kako socijalne kompetencije učenika i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju aspekata kvalitete školskoga života. Rezultatima je ustanovljeno kako socijalne kompetencije učenika i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju aspekata kvalitete školskog života, stoga hipoteza H4 je potvrđena.

5. Prema hipotezi H5 očekivalo se kako će učenici koji su ostvarili bolje zaključne ocjene iz Hrvatskog i Engleskog jezika te Matematike pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva, opće zadovoljstvo školom te specifične domene kvalitete školskoga života. Hipoteza je uglavnom potvrđena. Rezultati su pokazali kako se to najviše odnosi na zaključne ocjene iz Hrvatskoj jezika, a najmanje za Engleski jezik.

6. Prema hipotezi H6 očekivali smo kako će učenici koji imaju brata ili sestru pozitivnije procjenjivati vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva te pozitivne aspekte kvalitete školskoga života u odnosu na učenike koji nemaju brata ili sestru. Kao jedina statistički značajna razlika pokazao se rezultat na faktoru Negativni osjećaji prema školi. Utvrdili smo kako učenici koji nemaju braće i sestara imaju viši rezultat na varijabli Negativni osjećaji prema školu u odnosu na one koji imaju četvoro braće i sestara te oni koji imaju jednog brata ili sestru viši rezultat od onih koji imaju četvoro ili petoro braće i sestara. U skladu s tim, ne možemo reći da je hipoteza u potpunosti potvrđena.

10. POPIS LITERATURE

Adalsteinsdotter, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95-113. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383032000149869>

Adedeji, A., Otto, C., Kaman, A., Reiss, F., Devine, J. i Ravens-Sieberer, U. (2022). Peer relationships and depressive symptoms among adolescents: Results from the German BELLA study. *Frontiers in Psychology*, 12, 767-789. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767922>

Ahirrao, K. D. (2023). Gender differences in social skill. *International Journal of Indian Psychology*, 11(1), 591-597. <https://doi.org/10.25215/1101.061>

Ainley J, Foreman, J. i Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1991.10702816>

Ainley, J. i Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.1080/0267152920070202>

Ainley, J., Reed, R. i Miller, H. (1986). *School organization and the quality of schooling: a study of Victorian government secondary schools*. Australian council for educational research.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.4.709>

Ajduković, M. i Keresteš, G. (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. Preuzeto s <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20>. (1.5.2023).

Akhlaghi, M. i Ganji, A. M. (2019). Studying the relationship between the quality of school life and academic buoyancy of second grade students of high school. *Specialty Journal of Knowledge Management*, 2(4), 14-19.

Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L. i Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. *BMC public health*, 22(1), 2420. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14776-4>

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, A. R. i Fowers, B. J. (2020). An exploratory study of friendship characteristics and their relations with hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 260-280. <https://doi.org/10.1177/0265407519861152>
- Anderson, S. i Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035988>
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J. i Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(4), 279-323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>
- Atik, E., Çoban, Z., Doğan, T. i Güney-Karaman, N. (2014). Adaption of the pers relations scale into Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 440-446.
- Auhagen, A. E. (1996). Adult friendship. U A. E. Auhagen i M. von Salisch (ur.), *The diversity of human relationships* (str. 229-247). Cambridge University Press.
- Babić Čikeš, A. i Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja*, 24(1), 21-45.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088970>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Davis, S. M., Dilly, L. J. i Lacey, C. (2002). Promoting resilience and competence with at-risk students: Prevention strategies that work. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Chicago.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. i Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>

Bandura, A. (1963). Behavior theory and identificatory learning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(4), 591-601. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1963.tb01007.x>

Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. U R. Glaser (ur.), *The nature of reinforcement* (str. 228-278). Academic Press.

Bandura, A. i Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston.

Barath, A. (1995). *Kultura, odgoj i zdravlje*. Visoka medicinska škola - katedra za zdravstvenu psihologiju.

Barbarin, O., Iruka, I. U., Harradine, C., Winn, D. M. C., McKinney, M. K. i Taylor, L. C. (2013). Development of social-emotional competence in boys of color: a cross-sectional cohort analysis from pre-K to second grade. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 145-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/ajop.12023>

Bastin, M., Vanhalst, J., Raes, F. i Bijttebier, P. (2018). Co-brooding and co-reflection as differential predictors of depressive symptoms and friendship quality in adolescents: investigating the moderating role of gender. *Journal of youth and adolescence*, 47, 1037-1051. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0746-9>

Bašić, S. (1999). Odgoj. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175-203). Hrvatski pedagoško- književni zbor.

Batool, S. S. i Lewis, C. A. (2020). Does positive parenting predict pro-social behavior and friendship quality among adolescents? Emotional intelligence as a mediator. *Current psychology*, 41, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00719-y>

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431691111004>

- Bayram, G. i Ekşioğlu, S. (2020). The relationship between the quality of school life perceptions of the secondary school students and their lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 81-88. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.008>
- Beabout, B. R. (2006). Broadening the definition of school success with school-family partnerships. *School Community Journal*, 16(1), 127-130.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Juventa.
- Bergin, C. i Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*, 21(2), 141-170. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2018). *Development Through the Lifespan*. Pearson.
- Berndt, T. J. (1986). Children's comments about their friendships. U M. Perlmutter (ur.), *The Minnesota symposia on child psychology, cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (str. 189-212). Erlbaum.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N. i Pletenac, V. (1993.) *Osnove didaktike*. Školske novine.
- Bijedić, M. i Bouillet, D. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja, *Odgovorne znanosti*, 9(2), 113–132.
- Bilić, V. (2016). Odnosi među učenicima u razredu. U S. Halačev (ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 194-212). Školska knjiga.
- Bilić, V. (2016a). Socijalizacija. U S. Halačev (ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 98-118). Školska knjiga.
- Bilić, V., Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Naklada Slap.

Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934-946.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.34.5.934>

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. i Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8) 1062–1073.
<https://doi.org/10.1037/a0039472>

Blažević, I. (2016). Family, peer and school influence on children's social development. *World Journal of Education*, 6(2), 42-49. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v6n2p42>

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga.

Bohlin, G., Hagekull, B. i Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: a longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-39.
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00109>

Bolkan, S., Goodboy, A. K. i Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.615958>

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J. i Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>

Bosakova, L., Geckova, A. M., van Dijk, J. P. i Reijneveld, S. A. (2020). School is (not) calling: the associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1413 - 1421. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01474-4>

Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole: istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Alinea.

Bouillet, D. i Kranželić, V. (2015). *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije*. Forum za slobodu odgoja.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Basic Books.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

Braconnier, A. (1990). *I mille volti di adolescenza*. Borla.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.

Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 3(89), 477- 496.

Bratanić, M. i Maršić, T. (2005). Povezanost motivacije učenika s gledištima o nastavniku. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 146(3), 300-313.

Bratanić, M., Šikić, A., Biondić, I., Pšunder, M. i Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Hrvatska sveučilišna naklada.

Brdar, I. (1994.) Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3, 21-28.

Brekelmans, M., Levy, J. i Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. U T. Wubbels, i J. Levy (ur.), *Do you know what you look like?* (str. 41-49). Falmer.

Brighton, K. L. (2007). *Coming of age: the education and development of young adolescents*. National Middle School Association.

Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. i Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: a longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2007.02.004>

Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contribution to child development, *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124-126. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00289.x>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. University Press.

Brown, D. i Knowles, T. (2007). *What every middle school teacher should know*. Heinemann.

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1087-1119. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.2006>

Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme*, 24(3), 473-493.

Bukowski, W. M. i Hoza, B. (1989). Popularity and friendship- issues in theory, measurement, and outcome. U T. J. Berndt i G. W. Ladd (ur.), *Peer relationships in child development* (str. 15- 45). John Wiley & Sons.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. i Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: U W. W. Hartup (ur.), *Introduction and comment. The company they keep: friendship in childhood and adolescence* (str.158-186). University Press.

Bukowski, W. M., Brendgen, M. i Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: effects on externalizing and internalizing problems. U J. E. Grusec i P. D. Hastings (ur.), *Handbook of socialization: theory and research* (str. 355-381). Guilford Press.

Buljubašić -Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 71-84.

Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-201.

Burušić, J. i Šerić, M. (2015). Girls' and boys' achievements differences in the school context: an overview of possible explanations. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 137-173. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.800>

Buss, A. H. i Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality trait*. Erlbaum.

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>

Buterin-Mičić, M. (2021). Academic motivation of primary school pupils: relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 659-670. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.13>

Calders, F., Bijttebier, P., Bosmans, G., Ceulemans, E., Colpin, H., Goossens, L. i Van Leeuwen, K. (2020). Investigating the interplay between parenting dimensions and styles, and the association with adolescent outcomes. *European child & adolescent psychiatry*, 29(3), 327-342. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01349-x>

Campbell, J. J., Lamb, M. E. i Hwang, C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 11/2 and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4(3), 166-176. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_5

Caprora, G. V., Barbaranelli, C. i Pastorelli, C. (2002). Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. U D. J. Bohart i D. J. Stipek (ur.), *Constructive & destructive behavior - implications for family, school, & society*. (str. 187-205). American Psychological Association.

Carl, W. J. i Duck, S. (2004). How to do things with relationships. U P. Kalbfleisch (ur.), *Communication yearbook* (str. 1-35). SAGE.

Caskey, M. i Anfara, V. A. (2014). *Developmental characteristics of young adolescents*. Association for middle level education.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: a tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15374424jccp1902_2

Chan, S. M. (2011). Social competence of elementary-school children: relationships to maternal authoritativeness, supportive maternal responses and children's coping strategies. *Child: care, health and development*, 37(4), 524-532. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01196.x>

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment*, 8(13), 1-7.

Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. i Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>

Cian, L. (1988). *Adolescenti e giovani sulla strada della vita*. LAS.

Cock, D. i Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in Mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, 84(3), 983-997. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1999.84.3.983>

Cohen, J. i Geier, V. K. (2010). School climate brief: school climate research summary. Center for social and emotional education, Preuzeto s : https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/pbis/bullying/downloads/pdf/scbrief_ve_r1no1_jan2010.pdf (27.7.2022).

Cooper J. M. (1977). Aristotle on the forms of friendship. *Review of Metaphysics*, 30, 619-648.

Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. i Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>

Crittenden, P. M. (2005). Attachment theory, psychopathology and psychotherapy: the dynamic-maturational approach. *Psicoterapia*, 30, 171-182.

Dagnew, A. (2018). The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in Fasilo secondary school, Bahir Dar, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8(2), 98-110. <http://dx.doi.org/10.17810/2015.76>

Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. *Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.

Daniel, E., Benish-Weisman, M., Knafo, A., Boehnke, K., Schiefer, D. i Möllering, A. (2012). Value differentiation in adolescence: the role of age and cultural complexity. *Child Development*, 83(1), 322-336. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2011.01694.x>

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://psycnet.apa.org/doi/10.3200/JOER.102.4.303-320>

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

Dekker, S., Karabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., Groot, R. i Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: the older boys adopt workavoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196-200. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.011>

Deković, M. i Raboteg-Šarić, Z. (1997). Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolescenata s vršnjacima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6(4-5), 427- 445.

Demir, M. i Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: gender differences in college students. *Journal of Psychology*, 145(3), 173 - 193. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.548413>

Demir, Ö., Kaya, H. İ. i Metin, M. (2012). Examining the perception of school life quality as an element of school culture among high school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.

Denham, S. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. U J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, i T. P. Gullota (ur.), *Handbook of social and emotional learning* (str. 285-300). Guilford Press.

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental psychology*, 42(1), 84-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.1.84>

Derakhshanpour, F., Khosravi, A., Khajavi, A., Shahini, N., Kashani, L. i Salimi, Z. (2020). Comparing social skills between children of single-child and multiple-children families. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(4). 211-216. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2020.16866>

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Sage Publications.

Diedrich, R. i Jackson, P. (1969). Satisfied and dissatisfied students. *The Personnel and Guidance Journal*, 47(7), 641-649. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1969.tb02969.x>

Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovite škole*. Naklada Slap.

Dopp, A. R. i Cain, A. C. (2012). The role of peer relationships in parental bereavement during childhood and adolescence. *Death Studies*, 36(1), 41 - 60. <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.573175>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Dworkin, J. i Serido, J. (2017). The role of families in supporting social and emotional learning. University of Minnesota extension center for youth development. Preuzeto s University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/195183>. (25.11.2022.)

Dwyer, C. i Johnson, L. (1997). Grades, accomplishments, and correlates. U W. Willingham i N. Cole (ur.), *Gender and fair assessment* (str. 127-156). Erlbaum.

Đuranović, M. (2007). Socijalna kompetencija učitelja u suvremenoj školi. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 174-181). Hrvatsko pedagoško društvo.

Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 31-46.

Đuranović, M. i Klasnić, I. (2020). *Dijete, odgoj i obitelj*. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Đuranović, M. i Klasnić, I. (2022). Osnaživanje dječje socijalne kompetencije igrom u razdoblju srednjega djetinjstva. U M. Cindrić i K. Ivon (ur.), *Nova promišljanja o djetinjstvu* (str. 151-162). Sveučilište u Zadru.

Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit U R. M. Lerner. i L. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (str. 404-434). Hoboken.

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 Psychologist*, 48(2), 90-101.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Eccles, J. S., Wigfield, A. i Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. U W. Damon i N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (str. 1017-1095). Wiley.

Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C. i Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, 69, 767-790. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.1998.00767.x>

Elias, M. i Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>

Elkins, L. E. i Peterson, C. (1993). Gender differences in best friendships. *Sex Roles: A Journal of Research*, 29(7-8), 497-508. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00289323>

Elliot, A. J. i Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. U A. J. Elliot, C. S. Dweck, i D. S. Yeager (ur.), *Handbook of competence and motivation: theory and application* (str. 43-60). The Guilford Press.

Entwisle, D. R. (1997). *Children, schools, and inequality*. Westview Press.

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/10.3102/00028312013001015>

Epstein, J. L. i McPartland, J. M. (1978). *QLS: The quality of school life scale - administration and technical manual*. Hough.

Eres, F. i Bilasa, P. (2017). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183.
<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>

Erez, A. B. H., Kuhle, S., McIsaac, J. L. i Weintraub, N. (2020). School quality of life: cross-national comparison of students' perspectives. *Work*, 67(3), 573-581. <https://doi.org/10.3233/wor-203310>

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton Company.

European Commission. (2006). *Key competences for lifelong learning*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/61536> (15.3.2023.)

Fabes, R. A., Gaertner, B. M. i Popp, T. K. (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. U K. McCartney i D. Phillips (ur.), *Blackwell Handbook of Early Child Development* (str. 296-316). Oxford: Blackwell Publishing.

Fan, J. i Chen, B. B. (2020). Parenting styles and coparenting in China: the role of parents and children's sibling status. *Current Psychology*, 39(5), 1505-1512. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00379-7>

Fehr, B. i Harasymchuk, C. (2018). The role of friendships in well-being. U J. E. Maddux (ur.), *Subjective well-being and life satisfaction* (str. 103-128). Routledge/Taylor & Francis.

Fejzić, S. (2017). Povezanost kvaliteta školskog života i socijalnih kompetencija kod srednjoškolaca. U I. Pehlić (ur.), *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* (str. 107-128). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Ferdosipour, A. i Mousavi, H. (2020). Determining the relationship between girl students quality of school life and teachers quality of work life. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 80-89. <https://orcid.org/0000-0002-7403-4647>

Filiz, B. i Demirhan, G. (2018). Examining the relationship between academic and sports success motivation. *Journal of Physical Education and Sports Sciences* 16(2), 138-152. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000361

Firestone W. A., Rosenblum, S. i Webb, A. (1987). *Building commitment among students and teachers: an exploratory study of ten urban high schools*. Research for better schools. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303535.pdf> (29.7. 2022).

Flannery, K. M. i Smith, R. L. (2017). Are peer status, friendship quality, and friendship stability equivalent markers of social competence? *Adolescent Research Review*, 2(4), 331-340. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0042-z>

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental psychology*, 18(3), 323. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.3.323>

Forgeron, P. A., Dick, B. D., Chambers, C., Cohen, J., Lamontagne, C. i Finley, G. A. (2022). Are they still friends? Friendship stability of adolescents with chronic pain: 1-year follow-up. *Frontiers in Pain Research*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpain.2021.767236>

Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J., Porges, S. W., Long, J. i Stewart, S. L. (1995). Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age: left frontal hyper and hypo-activation as correlates of social behavior in preschool children. *Child Development*, 66, 1770-1784. <http://dx.doi.org/10.2307/1131909>

Freijo, E. B. A., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J. L., Manzano, A. i Richards, M. P. (2008). Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care*, 178(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430600685373>

Freitas, M., Santos, A. J., Ribeiro, O., Pimenta, M. i Rubin, K. H. (2018). Quality of friendship in adolescence and social adjustment in the peer group. *Análise Psicológica*, 36(2), 219-234. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1551>

Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. i Hirchert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: the nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly The California School Psychologist*, 16(1), 91-100. <https://doi.org/10.1007/BF03340978>

Frostad, P. i Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082224>

Furman, W. (1982). Children's friendships. U T. Field, G. Finley, A. Huston, H. Quay, i L. Troll (ur.), *Review of human development* (str. 327-342). Wiley.

Furrer, C. i Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Gaertner, A. E., Fite, P. J. i Colder, C. R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 101-108. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-009-9289-3>

Gallagher A. i Kaufman J. (2005). *Gender differences in mathematics: an integrative psychological approach*. Cambridge University Press.

Gedvilienė, G., Gervienė, S., Pasvenskienė, A. i Žižienė, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European scientific journal (ESJ)*, 10(28), 36-49.

Gil, G. A. (1996). Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain. U M. Binkley, K. Rust i T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 223-239). Office of Educational Research and Improvement.

Glasser W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Educa.

Glynn, S. M., Aultman, L. P. i Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general educational programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0021>

Good, T. i Brophy, J. (2003). *Looking in classroom*. Pearson Education, Inc.

Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.

Güroğlu, B. (2022). The power of friendship: the developmental significance of friendships from a neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 16(2), 110-117. <https://doi.org/10.1111/cdep.12450>

Hajovsky, D. B., Mason, B. A. i McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: a longitudinal examination of gender differences. *Journal of school psychology*, 63, 119-133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2017.04.001>

Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional children*, 59(6), 486-498.

<https://doi.org/10.1177%2F001440299305900602>

Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. i Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

Han, H. i Kemple, K. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.

<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>

Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B. i Hart, C. (2004). The relationship between social behaviour and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 647-662.

[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050))

Hay, D. F. i Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. U C. A. Brownell i C. B. Kopp (ur.), *Socioemotional development in the toddler years* (str. 100-131). The Guilford Press.

Hay, D. F., Payne, A. i Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108. <http://dx.doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>

Healy, K. L., Sanders, M. R. i Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships, and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 127-140.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9820-4>

Hebert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E. i Landry, S. H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 10(4), 174-187.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532480xads1004_2

Henderson, D. G. i Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1), 19-29.

Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija: Europske perspektive*. Naklada Slap.

Hindman, A. H. i Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191-223.

Holder, M. D. i Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 329-349. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>

Holtappels, H. G. i Meier, U. (2000). Violence in schools. *European Education*, 32(1), 66–79. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934320166>

Hosan, N. E. i Hoglund, W. (2017). Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46, 201–218. <http://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>.

Howes, C. i Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131238>

Hristova, J. i Tosheva, E. (2021). *Quality of school life and student outcomes in Europe: European expert network on economics of educations analytical report br.44*. Preuzeto s [Quality of school life and student outcomes in Europe - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://publications.ec.europa.eu/en/publication-detail/publication-type/analytical-report-and-study/publication-format/summary). (1.7.2023).

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.6.2.149>

Huebner, E. S., Ash, C. i Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>

Huebner, E., Drane, W. i Valois, R. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. <https://doi.org/10.1177%2F0143034300213005>

Huebner, E. S. i McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220670009598725>

Hughes, J. i Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>

Huić, A. i Smolčić, I. (2016). Strategije održavanja prijateljstva i zadovoljstvo istospolnim prijateljstvima-efekti aktera i partnera. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(1), 63-83. <https://doi.org/10.5559/di.25.1.04>

Ibrahim, A. i El Zaatari, W. (2019). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>

Ilišin, V. (1999). *Mladi na margini društva i politike*. Alinea.

Irvine, J. J. (1986). Teacher-student interactions: effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.14>

Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Columbia University.

Jackson, P. i Getzels, J. (1959). Psychological health and classroom functioning: a study of dissatisfaction with school among adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 50(6), 295-300. <https://doi.org/10.1037/h0039656>

Janhunen, K. M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana [doktorska disertacija, Sveučilište Eastern Finland]. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jašarević, V., Jašarević, H. i Hadžić, S. (2016). Razvijenost kompetencija kod učenika osnovne škole. U I. Radžo (ur.), *Zbornik radova Prve međunarodne naučne konferencije InSSED* (str. 187-196). Edukacijski fakultet u Travniku.

Jersild, A. T. (1973). *Psicologia dell' adolescenza*. La Scuola.

Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *Pedagojska istraživanja*, 9(1-2), 103-115.

Johnson, W. L. i Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: a primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 145-153. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001016>.

Jones, E. A. i Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: theory and intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010301>

Joseph, B. J. (1997). The relationship between the quality of school life and students' perception of power in middle schools [doktorska disertacija, Sveučilište u Los Angelesu]. <https://www.proquest.com/openview/775834d5647c5dd97609f45ff7704875/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Joy, J. M. (2016). Evaluating positive social competence in preschool populations. *School Community Journal*, 26(2), 263-289.

Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. i Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the consortium of individual development. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, 100861. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. i Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 66(5), 874-895. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164405285546>

Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 271-279.

Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 205-215.

Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 177-187.

Jurkin, M., Nekić, M. i Delin, S. (2016). Percepcija kvalitete odnosa sa sestrom u mlađih adolescenata. *Acta Iadertina*, 13(1), 1-18.

Justman, J. (1943). Social competence and the study of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 27(2), 105-111. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1943.tb00188.x>

Juvonen, J. E. i Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. University Press.

Karatzias, A., Power, K. G. i Swanson, V. (2001). Quality of school life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>

Karatzias, A., Power, K. G. i Swanson, V. (2001). Quality of school life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12(3), 265- 284. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>.

Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.

Kausar, R. i Munir, R. (2004). Pakistani adolescents coping with stress: effect of loss of a parent and gender of adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 599-610. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.adolescence.2003.11.015>

Kellough, R. D. i Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: methods and resources for middle grades teaching*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Kiliç, M. E., Kiliç, M. i Durdağı, A. K. A. N. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research*, 8(2), 31-56. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.28.8.2>

- Kim, J. Y., McHale, S. M., Crouter, A. C. i Osgood, D. W. (2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 43(4), 960-973. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.960>
- Kimball, M. M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105(2), 198-214.
- Kinzie, J., McCormick, A. C. i Gonyea, R. M. (2016). Using student engagement results to oversee educational quality. *Trusteeship Magazine*, 24(1), 26-31.
- Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi* [neobjavljena doktorska disertacija, Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu].
- Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*, 11(4-5), 805–822.
- Klarin, M. (2005). Doprinos vršnjačkih odnosa percepciji socijalne podrške kod djece školske dobi. U R. Bacalja (ur.), *Zbornik radova Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece* (str. 69-84). Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta*. Naklada Slap.
- Klarin, M. (2016). Privrženost i razvoj mozga: implikacije na ponašanje djece i adolescenata. U V. Bilić (ur.), *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 37-70). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today*, 2, 25-30.
- Kol, S. (2016). The effects of the parenting styles on social skills of children aged 5-6. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 49-58.
- Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 243-252.
- Kolak, A. i Markić, I. (2020). Međuvršnjački prijateljski odnosi u razrednom odjelu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 27(2), 105-128. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.8>

Kolak, A., Markić, I. i Horvat, Z. (2021). Who is your best friend? the dimensions of quality in a friendship relationship. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(3), 767-793. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.4024>

Koludrović, M. i Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 66(4), 572-572.

Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 23(2), 283- 302.

Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2015). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoeфикаsnosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* 6(7), 159-180.

Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 493-509.

Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129. <https://doi.org/10.1007/S10984-008-9040-9>

Konu, A. i Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Kopala-Sibley, D. C., Olino, T., Durbin, E., Dyson, M. W. i Klein, D. N. (2018). The stability of temperament from early childhood to early adolescence: a multi-method, multi-informant examination. *European journal of personality*, 32(2), 128-145. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/per.2151>

Kordić, Lj. (2008). *Osvajanje slobode*. Cenzura.

Kösterelioğlu Akin, M. i Kösterelioğlu, I. (2015). Effects of high school students' perceptions of school life quality on their academic motivation levels, 278. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 274-281. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1927>

Krampač-Grljušić, A. i Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. <http://dx.doi.org/10.17810/2015.68>

Krull, E. i Kadajane, T. (2004). The development of social relationship between students. U B. Krzywosz-Rinkyewicz i A. Ross (ur.), *Social Learning Inclusiveness and Exclusiveness* (str. 55-73). Trentham Books Limited.

Kuppens, S. i Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

Kuruzović, N. (2015). Characteristics of adolescents friendship relations: a longitudinal study of the quality, length, stability and reciprocity. *Facta universitatis-Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 14(02), 115-129.

Kwan, Y. K. i Ip, W. C. (2009). Life satisfaction, perceived health, violent and altruistic behaviour of Hong Kong Chinese adolescents: only children versus children with siblings. *Child indicators research*, 2, 375-389. <https://doi.org/10.1007%2Fs11205-009-9531-9>

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.

Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Naklada Slap.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child development*, 61(4), 1081-1100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130877>

Ladd, G. W. (2000). The fourth r: relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19, 9-11.

Laible, D., Thompson., R. A. i Froimson, J. (2015). Early socialization. The influence of close relationships. U J. E. Grusec, i P. D. Hastings (ur.), *Handbook of socialization. Theory and reseach* (str. 35-59). The Guilford Press.

Lang, N. C. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. Columbia University Press.

Laufer, M. (1999). *Oltre il crollo adolescenziale*. Borla

- Lavrič, M. i Naterer, A. (2020). The power of authoritative parenting: a cross-national study of effects of exposure to different parenting styles on life satisfaction. *Children and Youth Services Review, 116*(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105274>
- Lazarich, M. (2021). Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, 70*(1), 275-307. <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.10>
- Lebedina-Manzoni, M. (2016). Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U V. Bilić (ur.), *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 70-98). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. i Song, H. (2011). Effects of quality of school life and classroom environment on student engagement: a Chinese study. *Educational Practice and Theory, 33*(1), 5-27. <https://doi.org/10.7459/ept/33.1.02>
- Legkauskas, V. i Magelinskaite-Legkauskiene, S. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1262-1276.
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*. University of Newcastle.
- Liddle, B. i Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4*(3-4), 231-244. <http://dx.doi.org/10.1556/JCEP.4.2006.3-4.3>
- Lim, S. M., Rodger, S. i Brown, T. (2013). Model of social competence in an early childhood environment. *Occupational Therapy in Mental Health, 29*(2), 114-133. <https://doi.org/10.1080/0164212X.2013.788975>
- Linnakylä, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research, 40*(1), 69-85. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383960400105>

Linnakylä, P. i Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish-speaking schools in Finland. U M. Binkley, K. Rust i T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 203-217). Office of Educational Research and Improvement.

Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A. i Rescorla, L. (2016). Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children. *Infant Behavior and Development*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.03.001>

Loupan, C. B. (2006). *Vjerujte u svoje dijete-Buđenje djetetovih punih potencijala*. Ostvarenje.

Lynch, M. i Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

Ljubešić, M. i Barić, R. (2023). Intrinzična motivacija učenika i percepcija motivacijske klime na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 164(1-2), 5-23.

Ma, L., Liu, J. i Li, B. (2022). The association between teacher-student relationship and academic achievement: The moderating effect of parental involvement. *Psychology in the Schools*, 59(2), 281-296. <https://doi.org/10.1002/pits.22608>

Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V. i Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1421406>

Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V. i Kepalaitė, A. (2016). Relative importance of social factors linked to academic achievement in the 1st grade. *Social welfare: interdisciplinary. Approach*, 6(2), 30-41. <https://doi.org/10.21277/sw.v2i6.265>

Malin, A. i Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166. <https://dx.doi.org/10.1080/00313830120052732>

Malkić-Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(3), 379-400.

Manning, M. L. (2002). *Developmentally appropriate middle level schools*. Association for Childhood Education International.

Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of educational psychology*, 78(1), 52.

Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 307-317.

Markkanen, I. (2022). Students' perceptions of the quality of school life, health, and health behaviours in Finnish comprehensive schools [doktorska disertacija, Sveučilište u Jyväskylä]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79584/5/978-951-39-8945-3_vaitos_2022_02_12.pdf (22).

Marks, G. (2007). Accounting for the gender gap in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1- 21. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701565279>

Markus, H., Stangor, C., Jhangiani, R., Tarry, H., Williams, K., Helm, C. i Bandura, A. (2017). Developing schemas for assessing social competences among unskilled young people. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 47-67. <https://doi.org/10.13152/%20IJRVET.4.1.3>

Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost - jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151(3-4), 432-444.

Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence. Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.78.1.52>

Mathiesen, K. S. i Prior, M. (2006). The impact of temperament factors and family functioning on resilience processes from infancy to school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 357-387. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17405620600557797>

Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno - nastavno ozračje na početku obaveznoga obrazovanja, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47(1), 23-32.

- Maulana, R., Opdenakker, M. C. i Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British journal of educational psychology*, 84(3), 459-482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>
- McCabe, P. C. i Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth, *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.10161>
- McClelland, M. M., Acock, A. C. i Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.0>
- McCoy, J. D., Twyman, T., Ketterlin-Gerald, L. R. i Tindal, G. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. SAGE Publications.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- McGrath, H. i Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 79-90.
- Meece, J. L., Bower Glienke, B. i Burg S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Mendelson, M. J. i Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill friendship questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 130-132. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087080>
- Merrell, K. W., Streeter, A. L., Boelter, E. W., Caldarella, P. i Gentry, A. (2001). Validity of the home and community social behavior scales: comparisons with five behavior-rating scales. *Psychology in the Schools*, 38(4), 313-325. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.1021>
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Erudita.
- Mickelson, R. (1989). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. *Sociology of Education*, 62(1), 47-63. <https://doi.org/10.2307/2112823>

Miljković, D., Đuranović, M. i Vidić, T. (2019). *Odgoj i obrazovanje - iz teorije u praksu*. IEP-D2 i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra iadertina*, 5(5), 143-158.

Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64(2), 283-308

Moberg, S. A., Ng, R., Johnson, D. E. i Kroupina, M. G. (2017). Impact of joint attention on social-communication skills in internationally adopted children. *Infant Mental Health Journal*, 38(5), 575-587. <https://doi.org/10.1002/imhj.21665>

Mok, M. i Flynn, M. (1997). Quality of school life and students' achievement in the HSC: a multilevel analysis. *Australian Journal of Education*, 41(2), 169-188. <https://doi.org/10.1177%2F000494419704100206>

Mok, M. i Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: a path model. *Learning Environment Research*, 5(3), 275-300. <https://doi.org/10.1023/A:1021924322950>

Mok, M. M. C. i McDonald, R. P. (1994). Quality of school life: a scale to measure student experience or school climate? *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 483-495.

Mortimore, P. i Stone, C. (1990). Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, 39(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973874>

Murray, C., Waas, G. A. i Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher-child relationships and school adjustment, *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.20324>

Nayak, M. (2014). Influence of culture linked gender and age on social competence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(10), 31-39.

Neel, C. G. O. i Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>

Newman, B. M. i Newman, P. R. (2020). *Theories of adolescent development*. Academic Press.

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. U Ames, R. E. i Ames, C. (ur.), *Research on Motivation in education* (str. 39-73). Academic Press.

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 155(4), 375-398.

Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Odgojne znanosti*, 11(17), 119-141.

Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. i Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: the seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533. <http://dx.doi.org/10.1080/03797720903392243>

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. Preuzeto 1.7.2023.

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> Preuzeto 1.7.2023.

Okun, M., Braver, M. i Weir, R. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427. <https://doi.org/10.1007/bf00303835>

Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 219-228.

Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. U B. H. Schneider, A. Garzia, J. Nadel i R. P. Weissberg (ur.), *Social competence in developmental perspective* (str. 41-69). Kluwer.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323>

Özen, O. S. (2017). The effect of motivation on student achievement. U E. Karadağ (ur.), *The factors effecting student achievement* (str. 35-56). Springer.

Pal, S. i Misra, K. S. (2019). Study of social competence with reference to gender. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 9(9), 5-10. <http://dx.doi.org/10.5958/2249-7137.2019.00097.1>

Pang N. S. (1999). Students' perceptions of quality of school life in Hong Kong primary schools. *Educational Research Journal*, 14(1), 49-71.

Park, N. i Huebner, E. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>

Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 150(3-4), 320-340.

Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(1), 7-20.

Patel, S. K. (2017). Emotional intelligence of college level students in relation to their gender. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 2349-3429.

Pećnik, N. (2008). Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. *Dijete i društvo*, 10(1/2), 99-115.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Penner, A. M. i Paret, M. (2008). Gender differences in mathematics achievement: exploring the early grades and the extremes. *Social Science Research*, 37, 239-253. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ssresearch.2007.06.012>

Perren S. i Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445>

Perry, D. G. i Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>

Perry, R. P., Hall, N. C. i Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. U J. C. Smart (ur.), *Higher education: Handbook of theory and research* (str. 363-436). Springer.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.

Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Humanities Press.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pigozzi, M. J. (2006). What is the “quality of education?” A UNESCO perspective. U K. Ross i I. J. Genevois (ur.), *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact* (str. 39-50). UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research and application*. Prentice Hall.

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>

Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj-učenik. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(1-2), 51-64.

Postigo, S., Gonzales, R., Mateu, C. i Montoya. I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32(5), 627-639. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.6808>

Powell, V., Riglin, L., Ng-Knight, T., Frederickson, N., Woolf, K., McManus, C., Collishaw, S., Shelton, K., Thapar, A. i Rice, F. (2021). Investigating friendship difficulties in the pathway from ADHD to depressive symptoms. Can parent-child relationships compensate? *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 1031-1041. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00798-w>

Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). Preuzeto s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (2.7. 2023).

Previšić, V. (1996). *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U H. Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo* (str. 303-306). Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Quaglia, R., Gastaldi, F. G., Prino, L. E., Pasta, T. i Longobardi, C. (2013). The pupil-teacher relationship and gender differences in primary school. *The open Psychology Journal*(6), 69-75. <https://dx.doi.org/10.2174/1874350101306010069>

Raboteg-Šarić, Z. i Šakić, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749-765. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>

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), 697-716.

Randolph, J. J., Kangas, M. i Ruokamo, H. (2008). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale. *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-00>

Rath, S. i Nanda, S. (2012). Self-concept: a psychosocial study on adolescents. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(5), 49-61.

Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Tempo.

Režek, S. (2014). Ispravno postavljanje ciljeva. *Školske novine*, 33, 19.

Rijavec, M. i Brdar, I. (1997). Coping with school failure: development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology and Education*, 12, 37-49. <https://doi.org/10.1007/BF03172868>

Roach, A. (2019). A concept analysis of adolescent friendship. *Nursing forum* 54(3), 328-335. <https://doi.org/10.1111/nuf.12332>

Roeser, R. W. i Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment, *Journal of Research in Adolescence*, 8(1), 123-158. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. i Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

Roseth, C. J., Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223-246. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.134.2.223>

Rubin, K. H. i Rose-Krasnor, L. R. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. U V. B. van Hasselt i M. Hersen (ur.), *Handbook of Social Development: a lifespan Perspective* (str. 283-323). Plenum.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. i Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. U M. H. Bornstein i T. Leventhal (ur.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science 8* (str. 312-413). Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. i Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. U: M. H. Bornstein, T. Leventhal, i R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology and developmental science: ecological settings and processes* (str.175-222). John Wiley & Sons Inc.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. i Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(2), 164-176. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.164>

Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 10(52), 36-39.

- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: a longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N. i Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48(5), 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Rydell, A. M., Bohlin, G. i Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187- 204. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Sakız, H., Mert, A. i Sarıçam, H. (2021). Self-esteem and perceived social competence protect adolescent students against ostracism and loneliness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 94-109. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.25>
- Salavera, C., Usán, P. i Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: the mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Salavera, C., Usán, P. i Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(1), 4-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Saltalı, N. D. i Arslan, E. (2012). Parents attitudes as a predictor of preschoolers social competence and introverted behavior. *Elementary Education Online*, 11(3), 729-737.
- Sanabria, J. C. i Arámburo-Lizárraga, J. (2017). Enhancing 21st century skills with AR: Using the gradual immersion method to develop collaborative creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 487-501. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00627a>

Saneie, E. i Raeisoon, M. (2020). Role of social skills in predicting the students' sense of coherence and quality of school life. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(2), 96-107.

Sang, S. A. i Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, 26(6), 123-139. <https://doi.org/10.1002/icd.2023>

Sanson, A. i Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development*, 13, 142-170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>

Sanson, A., Hemphill, S., Yagmurlu, B. i McClowry, S. G. (2011). Temperament and social development. U P. K. Smith i C. H. Hart (ur.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (str. 227-245). Wiley-Blackwell.

Schoon, I. (2009). *Working paper series: measuring social competencies*. German council for social and economic data (RatSWD).

Schunk, D. H., Meece, J. R. i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: theory, research, and application*. Pearson.

Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. Choices Brifes.

Selimović, Z., Selimović, H. i Opić, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 6(1), 17-30. <http://dx.doi.org/10.5937/ijcrsee1801017S>

Setiawati, T. (2019). Family role in children's social development. U B. Sumintono, A H. Pamungkas i H. Ardi (ur.), *1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability* (str. 159-162). Faculty of Education, Universitas Negeri Padang.

Shaffer, D. R. (1989). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Sharabany, R. (1994). Continuities in the development of intimate friendships: Object relations, interpersonal, and attachment perspectives. U R. I. Erber i R. Gilmour (ur.), *Theoretical framework for personal relationships* (str. 157- 178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. i Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>

Sherman, M. D. i Thelen, M. H. (1996). Fear of intimacy scale: validation and extension with adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(4), 507-521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0265407596134002>

Sherhoff, D. J. i Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: cultivating engaged learners and optimal learning environments. U R. C. Gilman, E. S. Huebner i M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in schools* (str. 131-145). Routledge.

Shim, S. S., Kiefer, S. M. i Wang, C. (2013). Help seeking among peers: the role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290-300. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.692733>

Silov, M. (2003). *Pedagogija: knjiga koja uvodi u znanost o odgoju one koji su na početku odgojiteljske ili učiteljske profesije*. Persona.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. i Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of school psychology*, 43(1), 39-60.

Simel, S., Špoljarić, I. i Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(23), 91-108.

Slunjski, E. (2013). *Kako pomoći djetetu da stječe i razvija socijalne vještine - Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Element.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <http://dx.doi.org/10.1111/1475-3588.00051>

Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B. i Swaab, H. (2019). Linking parenting and social competence in school-aged boys and girls: differential socialization, diathesis-stress, or differential susceptibility? *Frontiers in Psychology*, 9, 2789. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02789>

Stefa, E. (2018). Supportive relationship between teachers and students and among peers. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(2), 94-97. <https://doi.org/10.26417/ejms.v7i2.p94-97>

Stormashak, E. A. i Welsh, J. A. (2006). Enhancing social competence U D. M. Teti (ur.), *Handbook of research methods in developmental science* (str. 271-294). Blackwell Publishing.

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

Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. Norton & Company.

Suzić, N. (2001). *Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi*. Filozofski fakultet u Banja Luci.

Šakic, M. i Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. U D. Miljković i M. Rijavec (ur.), *Positive Psychology in Education* (str. 117-132). Faculty of Teacher Education, University of Zagreb i ECNSI.

Šimić-Šašić, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja* [neobjavljena doktorska disertacija, *Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu*].

Šimić-Šašić, S. (2016). Odnos nastavnik-učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U V. Bilić (ur.), *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 98-136). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th ed.)*. Allyn and Bacon.

Tabassum, R., Akhter, N. i Iqbal, Z. (2020). Relationship between social competence and academic performance of university students. *Journal of Educational Research*, 23(1), 111-130.

Tableman, B. (2004). *School climate and learning. Best Practice Briefs*. University Community Partnerships i Michigan State University.

Tambunan, H. (2018). The dominant factor of teacher's role as a motivator of students' interest and motivation in Mathematics achievement. *International Education Studies*, 11(4), 144-151. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p144>

Thien, L. M. i Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: a partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0077-x>

Tian, L., Chen, H. i Huebner, E. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological need satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social indicators research* 119(1), 353-372. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>

Trbojević, J. i Petrović, J. (2014). Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade. *Primenjena psihologija*, 7(3), 493-507. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3.493-507>

Tucker, C. J., McHale, S. M. i Crouter, A. C. (2001). Conditions of sibling support in adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 254-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.15.2.254>

Ule, M. (1987). *Mladina in ideologija*. Delavska enotnost.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>

Valiente, C., Eisenberg, N., Haugen, R. G., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J. i Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: mediation through social functioning. *Early Education and Development*, 22(3), 411-433. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.505259>

Valjan-Vukić, V. (2009). Obitelj i škola - temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4(1), 171-178.

Van Lange P. M. i Rusbult C. E. (2012). Interdependence theory. U P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski i E. T. Higgins (ur.), *Handbook of theories of social psychology* (str. 251-272). SAGE.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and psychological measurement*, 57(6), 995-1015. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164497057006009>

Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), 87-101.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.

Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016279602893>

Vidić, T. (2021). Students' school satisfaction: the role of classroom climate, self-efficacy, and engagement. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(3), 347-357. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-347-357>

Vidić, T. (2022). Kako i zašto mjeriti zadovoljstvo učenika školom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 201-218.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.

Vojtová, V. (2008). Quality of school life from the pupils' perspective; research thesis. U O. Řehulková, E. Řehulka, M. Blatný i J. Mareš (ur.), *Quality of life in the context of health and illness* (str. 78-89). Masarykova Univerzita.

Voline, B. L., Blandon, A. Y. i Gorvine, B. J. (2006). Maternal and paternal gentle guidance and young children's compliance from a within-family perspective. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 514-525. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.3.514>

Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Pedagoški fakultet u Rijeci.

Vrdoljak, G., Lovaković, I. i Kurtović, A. (2018). Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh. *Primenjena psihologija*, 11(3), 325-344.

Vuković, N. (2020). Uloga školskog pedagoga u razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(1-3), 53-68.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walker, D. I., Curren, R. i Jones, C. (2016). Good friendships among children: a theoretical and empirical investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(3), 286-309. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jtsb.12100>

- Walker, L. S., Garber, J. i Greene, J. W. (1994). Somatic complaints in pediatric patients: a prospective study of the role of negative life events, child social and academic competence, and parental somatic symptoms, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(6), 1213–1221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.62.6.1213>
- Wang, M. i Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Waters, E. i Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore clos relationships. *Child Development*, 71(1) 164-172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>
- Waters, E. i Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Webster-Stratton, C. (2004). *How to promote children's social and emotional competence*. Paul Chapman Publishing.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 45-65). Hogrefe i Huber.
- Weintraub, N. i Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school questionnaire: development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724–731. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotionalllearning: research and practice* (str. 3-19). The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. U K. R. Wentzel i A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 301-322). Routledge.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. i Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

- Wentzel, K. R. i Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school* (2. izdanje). Routledge
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297-323.
- Williams, T. i Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn.
- Williams, T. i Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life. U M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 193-202). Office of Educational Research and Improvement.
- Wilson, M. (1988). Internal construct validity and reliability of a quality of school life instrument across nationality and school level. *Educational and psychological measurement*, 48(4), 995-1009. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164488484015>
- Wolf, F. M., Chandler, T. A. i Spies, C. J. (1981). A cross-lagged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility. *The Journal of Educational Research*, 74(5), 363-368.
- Wong, T. K., Konishi, C. i Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: a meta-analysis. *Social Development*, 30(2), 343-373. <https://doi.org/10.1111/sode.12481>
- Wright, P. H. (1978). Toward a theory of friendship based on a conception of self. *Human Communication Research*, 4(3), 196-207. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.1978.tb00609.x>
- Wright, P. H. i Scanlon, M. B. (1991). Gender role orientations and friendship: some attenuation, but gender differences abound. *Sex Roles*, 24(9-10), 551-566. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00288413>
- Wrzus C., Wagner J. i Neyer F. J. (2012). The interdependence of horizontal family relationships and friendships relates to higher well-being. *Personal Relationships*, 19(3) 465-482. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1475-6811.2011.01373.x>
- Wu, S. Y., Wang, S. T., Liu, F., Hu, D. C. i Hwang, W. Y. (2012). The influences of social self-efficacy on social trust and social capital: a case study of Facebook. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 246-254.

- Wu, W. C. V., Manabe, K., Marek, M. W. i Shu, Y. (2021). Enhancing 21st-century competencies via virtual reality digital content creation. *Journal of Research on Technology in Education*, 2(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2021.1962455>
- Xu, Z. i Qi, C. (2019). The relationship between teacher-student relationship and academic achievement: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10), 1-7. <https://doi.org/10.29333/ejmste/105610>
- Yan, C i Quispe, Q. (2022). Social skills and academic performance in educational institutions of high Andean Puno-Peru in 2020. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 1574-1583.
- Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5(1),1160-1169. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.513131>
- Yoon, J. i Järvinen, T. (2016). Are model PISA pupils happy at school? Quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education*, 52(4), 427-448. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2016.1220128>
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of experimental child psychology*, 88(1), 83-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.002>
- Zins, J. E. i Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal od Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. i Walberg, H. J. (2007).The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2), 191- 210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., Elias, M. J. i Greenberg, M. T. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21(4), 59-60.
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh - problem učenika, roditelja i učitelja*. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.

Zucchetti, G., Candela, F., Sacconi, B. i Rabaglietti, E. (2015). Friendship quality and school achievement: a longitudinal analysis during primary school. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 297-314. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15377903.2015.1084963>

11. POPIS SLIKA

Slika 1. Model dobrobiti u školama (prema Konu i Rimpelä, 2002).....9

Slika 2. Aritmetičke sredine rezultata na dimenzijama (statistički značajnih razlika) ovisno o spolu...75

POPIS TABLICA

Tablica 1. Čimbenici i prediktori uspješnosti škole.....9

Tablica 2. Pregled različitog pojmovnog određenja socijalne kompetencije iz literature27

Tablica 3. Specifičnosti socijalne kompetencije u razvojnim razdobljima.....46

Tablica 4. Faktorska struktura Skale socijalnih kompetencija i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora.....61

Tablica 5. Faktorska struktura Skale prijateljstva i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora.....62

Tablica 6. Faktorska struktura Upitnika kvalitete školskoga života i pripadajući indikatori pouzdanosti faktora65

Tablica 7. Deskriptivna statistika srednjih ukupnih rezultata na skalama i faktorima skala prije izbacivanja outliera.....69

Tablica 8. Struktura uzorka nakon izbacivanja ekstremnih rezultata70

Tablica 9. Deskriptivna statistika srednjih ukupnih rezultata na skalama i faktorima skala nakon izbacivanja outliera.....71

Tablica 10. Pearsonov koeficijent korelacije kvalitete školskoga života s dimenzijama socijalne kompetencije73

Tablica 11. t-test pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o spolu.....74

| | |
|--|----|
| Tablica 12. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o razredu..... | 76 |
| Tablica 13. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o razredu za varijable sa značajnim F omjerom | 77 |
| Tablica 14. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Zadovoljstvo školom i učenjem..... | 78 |
| Tablica 15. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije,i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Negativni osjećaji prema školi | 79 |
| Tablica 16. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Priprema za budućnost | 80 |
| Tablica 17. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Socijalna integritetnost | 81 |
| Tablica 18. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Školsko postignuće | 82 |
| Tablica 19. Doprinos rezultata varijabli Prosocijalne komunikacijske vještine, Vještine emocionalne regulacije i Kvaliteta prijateljstva u objašnjenju faktora Učitelji | 83 |
| Tablica 20. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Hrvatskog jezika | 84 |
| Tablica 21. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Hrvatskog jezika za varijable sa značajnim F omjerom..... | 85 |
| Tablica 22. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Matematike | 85 |
| Tablica 23. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Matematike za varijable sa značajnim F omjerom..... | 86 |
| Tablica 24. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Engleskog jezika..... | 86 |
| Tablica 25. Scheffeov test razlike među pojedinim skupinama pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o ocjeni iz Engleskog jezika za varijable sa značajnim F omjerom | 87 |
| Tablica 26. Jednostavna analiza varijance pri testiranju razlike u rezultatima na skalama ovisno o broju braće i sestara..... | 87 |

12. PRILOZI

12.1. Mjerni instrumenti

Spol: M Ž Razred: _____ Dob: _____

Zaključne ocjene na kraju prošle školske godine:

Hrvatski jezik _____ Matematika _____ Engleski jezik _____

Broj braće/sestara _____

Dragi učenici,

na početku se zahvaljujem vama, ali i vašim roditeljima koji su dopustili da sudjelujete u ovom istraživanju. Istraživanje se provodi s ciljem ispitivanja koliko ste vi zadovoljni školom, kako procjenjujete svoje socijalne kompetencije, ali i prijateljski odnos sa svojim najboljim prijateljem/icom. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije, ali je važno i zbog toga što će omogućiti da više doznamo o tome koliko su djeca zadovoljna školom. Ovo je ispitivanje u potpunosti anonimno, ni na koji se način neće otkrivati vaš identitet. Isto tako, ne postoje točni odgovori na ova pitanja: svatko od vas ima pravo na svoje mišljenje pa vas molim da budete iskreni prilikom odgovaranja. Ukoliko vam je nejasno neko pitanje ili tvrdnja, slobodno me pitajte za objašnjenje. Na sve tvrdnje i pitanja odgovarate zaokruživanjem brojeva, prema uputama na upitniku.

Andrej Maras

Pažljivo pročitaj sve tvrdnje i zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko se slažeš s tvrdnjom.

1-uopće se ne slažem; **2**-ne slažem se; **3**-niti se slažem, niti ne slažem; **4**-slažem se; **5**-u potpunosti se slažem

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Mogu prihvatiti kad nešto nije po mome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Dobro podnosim neuspjeh. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Razmislim prije nego što nešto učinim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Sam/a rješavam svoje probleme s prijateljima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Pomažem drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Mogu se smiriti kad sam uzrujan/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Učinim ono što se od mene traži. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Dobro razumijem osjećaje drugih ljudi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Ostajem smiren/a u prepirkama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Dijelim stvari s drugima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Saslušam što drugi misle o nečemu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Mogu nekome nešto predložiti, a da mu ne „šefujem.“ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

U ovom upitniku nalaze se tvrdnje koje opisuju tvog najboljeg prijatelja/icu odnosno vaš međusobni odnos. Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i zaokruži broj koji odgovara opisu tvog prijatelja/ice odnosno vašeg odnosa.

1-nikad ne vrijedi za mog prijatelja/icu; **2**-rijetko vrijedi; **3**-ponekad vrijedi; **4**-često vrijedi; **5**-u uvijek vrijedi za tvog prijatelja/icu i vaš odnos.

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Uvijek smo zajedno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Hvali me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Brani me ako me netko ogovara. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Sve aktivnosti obavljamo zajedno (kupovina, zabava...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Ako me uvrijedi, ispriča mi se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pun/a je dobrih ideja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kad se posvađamo, nastoji se pomiriti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | On/a me prihvaća bez obzira na moje mane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Govori mi da sam pametan/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Uvijek jedan/jedna drugome/drugoj povjeravamo svoje probleme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Podržava me u mojim idejama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Razgovaram s njim/njom kad sam ljut/a zbog nečeg što mi se dogodilo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Jedan/jedna drugome/drugoj pomažemo u kućnim poslovima (spremanje sobe, odlazak u trgovinu...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Jedan/jedna drugome/drugoj činimo posebne usluge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Drži obećanja, mogu se osloniti na nju/njega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Međusobno se posjećujemo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Uvijek zajedno provodimo slobodno vrijeme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Savjetuje me kad imam neki problem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Brzo se pomirimo nakon svađe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 20. | Međusobno dijelimo stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Želi razgovarati sa mnom kako bismo riješili međusobni sukob. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Ima mnogo dobrih ideja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Uvijek međusobno posuđujemo stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Pomaže mi kako bih prije bio gotov/a, kad nešto trebam obaviti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Brzo prelazi preko naših svađa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Uvijek smo na "istoj valnoj duljini". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Povjeravamo se međusobno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Jedan/jedna drugome/drugoj pomažemo u učenju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Povjeravamo jedan/jedna drugome/drugoj tajne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Brine se za moje osjećaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1-uopće se ne slažem; 2-ne slažem se; 3-niti se slažem, niti ne slažem; 4-slažem se; 5-u potpunosti se slažem

Svaka tvrdnja započinje sa **Za mene je škola mjesto...**

| Za mene je škola mjesto ... | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|--|---|---|---|---|---|
| 1. | gdje volim ići svaki dan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | gdje su moji učitelji pravedni prema meni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | gdje se učim slagati s drugim ljudima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | gdje se osjećam uspješno kao učenik/ica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | gdje se osjećam nesretno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | gdje me drugi učenici prihvaćaju onakvog/onakvu kakav/kakvu jesam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | gdje se znam nositi sa školskim obvezama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | gdje volim biti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | gdje će mi u budućnosti koristiti ono što učim u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | gdje volim raditi dodatne zadatke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | gdje se osjećam sretno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | gdje učim stvari koje su mi važne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | gdje je učenje zabavno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | gdje se osjećam usamljeno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | gdje će mi ono što učim koristiti u srednjoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | gdje sam dobar/a u izvršavanju školskih zadataka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | gdje sam ponosan/a što sam učenik/ica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | gdje se osjećam zabrinuto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | gdje će mi učitelj pomoći u onome što radim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 20. | gdje mi ljudi vjeruju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | gdje se dobro zabavljam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | gdje učitelj sluša ono što ja govorim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | gdje uživam u onome što radimo na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | gdje sam popularan/a među drugim učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | gdje mogu naučiti sve ono što trebam znati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | gdje znam da neću imati zaostataka u školskim zadacima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | gdje sam uzbuđen/a oko zadataka koje izvršavam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | gdje sam uznemiren/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | gdje znam da ljudi imaju visoko mišljenje o meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | gdje se dobro slažem s ostalim učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | gdje će mi ono što naučim biti korisno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | gdje su zadaci koje radimo zanimljivi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | gdje uživam biti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | gdje mi učitelj pomaže ostvariti najbolje rezultate | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | gdje se ljudi mogu pouzdati u mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | gdje su drugi učenici prijateljski raspoloženi prema meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | gdje se osjećam uznemireno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | gdje su učitelji pravedni prema meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | gdje je ono što učim korisno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | gdje ostvarujem dobre rezultate. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12.2. Suglasnost roditelja za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani roditelji,

U Osnovnoj školi XXXX provest će se istraživanje s ciljem ispitivanja socijalnih kompetencija, kvalitete prijateljstva te zadovoljstva učenika školom. Istraživanje se provodi za potrebe izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom studiju *Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti* Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U istraživanje će biti uključeni učenici od 6. do 8. razreda. Ispitivanje se sastoji od ispunjavanja upitnika, u trajanju oko 25 min., a provodit će se u dogovoru s razrednicima na Satu razrednika. Ispitivanje je anonimno te će se rezultati interpretirati na razini razreda, a ne pojedinca. Istraživanje se provodi u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom*.

Molimo Vas da ispunite *Izjavu* kojom potvrđujete jeste li ili niste suglasni da Vaše dijete sudjeluje u istraživanju, te je dostavite razredniku.

Za sve eventualne dodatne informacije o istraživanju možete mi se obratiti na adresu: andrejmaras24@gmail.com

Unaprijed zahvaljujem na sudjelovanju,

| | | |
|---|--------------------------|--|
| Andrej Maras, mag.prim.educ. | | |
| | | |
| | | |
| IZJAVA | | |
| kojom ja | roditelj | |
| Ime i prezime roditelja/skrbnika | | |
| učenika/ce | Ime i prezime učenika/ce | |
| razreda, Osnovne škole XXXXX, Zagreb, potvrđujem da | | |
| <p>SAM SUGLASAN NISAM SUGLASAN</p> <p>(zaokružiti)</p> <p>da moje dijete sudjeluje u istraživanju <i>Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva kao prediktora kvalitete školskog života kod adolescenata.</i></p> <p>Zagreb, _____2022.</p> <p style="text-align: right;">Potpis roditelja/skrbnika:</p> | | |

12.3. Suglasnost ravnatelja za provedbu istraživanja

Andrej Maras, mag. prim. educ.

doktorand na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu

kontakt: andrejmaras24@gmail.com

Osnovna škola XXX

Ravnatelj/ica: **XXX**

ZAMOLBA

Poštovani,

ovim putem želim Vas ljubazno zamoliti za suglasnost za provedbu istraživanja u Vašoj školi među učenicima 6., 7. i 8. razreda u svrhu izrade moga doktorskog rada naziva *Značaj socijalne kompetencije i kvalitete prijateljstva kao prediktora kvalitete školskoga života adolescenata* pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Marine Đuranović i doc. dr. sc. Irene Klasnić na doktorskome studiju Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Ovo istraživanje provodi se o vlastitom trošku istraživača. Cilj istraživanja je ispitati kako adolescenti (6.- 8.razreda) opažaju vlastite socijalne kompetencije, kvalitetu prijateljstva i kvalitetu školskog života te u kojoj mjeri socijalne kompetencije i kvaliteta prijateljstva doprinose objašnjenju kvalitete školskoga života.

Istraživanje je kvantitativno, a podaci će se prikupljati isključivo ispunjavanjem upitnika koji će činiti pitanja o općim demografskim podacima učenika, samoprocjeni socijalne kompetencije, kvalitete prijateljstva te kvalitete školskoga života. Popunjavanje upitnika predviđa se u trajanju od 20 minuta. Ovo istraživanje neće biti rizično ili neugodno za sudionike, a može doprinijeti zajednici i adolescentskoj populaciji u vidu potencijalnog poboljšanja kvalitete školskoga života. Nakon dobivene Vaše suglasnosti, zatražit ću pisanu suglasnost roditelja/skrbnika svih učenika kao preduvjet sudjelovanja u istraživanju. Učenici će dobrovoljno pristupiti ispunjavanju upitnika te će imati mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku istraživanja. Podaci će se prikupljati u potpunosti anonimno uz visoku razinu povjerljivosti i tajnosti. Dobiveni podaci čuvat će se u pisanom i/ili digitalnom obliku 15 godina.

Dobiveni podaci svih ispitanika će se objediniti te kao takvi biti obrađivani. Rezultati istraživanja će nakon obrane doktorata bit će dostavljeni elektroničkim putem svim školama koje su sudjelovale u istraživanju uz mogućnost dolaska istraživača za predstavljanje rezultata na zahtjev škole. U slučaju pritužbi, sudionici se mogu obratiti istraživaču, mentoricama i/ili Etičkom povjerenstvu Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Za provedbu ovog istraživanja s učenicima Vaše škole potrebna mi je Vaša pisana suglasnost. Stoga, Vas ljubazno molim da uvažite ovu moju zamolbu i putem elektroničke pošte dostavite mi Vašu pisanu suglasnost. Također zamolio bih Vas za kontakte razrednika 6., 7. i 8. razreda. Istraživanje se planira provoditi na Satu razrednika.

Zahvaljujem na suradnji!

S poštovanjem,

Andrej Maras, mag. prim. educ.

SUGLASNOST

Kao ravnatelj/ica Osnovne škole _____

suglasan sam da se gore navedeno istraživanje provede među učenicima 6. 7. i 8. razreda čiji roditelji/staratelji potpišu pisanu suglasnost uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka.

U _____, _____ 2023. godine

Potpis ravnatelja _____

13. ŽIVOTOPIS AUTORA

Andrej Maras završio je osnovnu školu u Okučanima i Opću gimnaziju u Novoj Gradiški te 2008. godine upisao je Učiteljski fakultet Sveučilišta u Osijeku, integrirani preddiplomski i diplomski studij. Za vrijeme studija sudjelovao je u volonterskim aktivnostima Fakulteta te na brojnim znanstvenim skupovima. Diplomirao je 2013. godine te stekao akademski naziv magistar primarnoga obrazovanja. Od 2013. godine zaposlen je kao učitelj razredne nastave u Osnovnoj školi Okučani, a od rujna 2016. godine u Osnovnoj školi Lotrščak u Zagrebu kao učitelj razredne nastave. Od 2017. godine pa sve do danas uključen je u projekt *Virtograd u razrednoj nastavi – Poticanje i otkrivanje talenata i cjelovitog odgoja djece* kao izvoditelj mentorskih radionica za učenike i roditelje te kao član razvojnog tima za izradu metodičkih priručnika. Aktivni je član nekoliko udruga koje promiču cjeloživotno obrazovanje te udruga koje pomažu u profesionalnoj orijentaciji mladih. Od akademske godine 2019./2020. doktorand je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na doktorskom studiju Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti. Kao učitelj u zvanju mentora, mentor je učiteljima do polaganja stručnog ispita te studentima na izvršavanju stručno-pedagoške prakse. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023. godine nagradilo ga je nagradom za najuspješnije odgojno-obrazovne djelatnike u školskoj godini 2022./2023. Kao doktorand sudjelovao je s izlaganjima na nekolicini međunarodnih znanstvenih konferencija i skupova. Samostalno i u suradnji objavio je nekoliko znanstvenih i stručnih radova u zbornicima radova i znanstvenim časopisima. Na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu tijekom akademske godine 2022./2023. vodio je seminare iz kolegija Teorije odgoja.

Radovi u časopisima

Pongračić, L., Maras, A. i Marinac, A. M. (u tisku). The role of age, gender and integration experience in sociometric status of primary education students. *Journal of Pedagogical Research*.

Pongračić, L., Maras, A. i Marinac, A. M. (2022). The correlation between motivation by grades and by learning. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(2). 84-94. <http://dx.doi.org/10.51865/JESP.2022.2.10>

Matijašević, B. i Maras, A. (2022). Stavovi učitelja razredne nastave o stručnim usavršavanjima. *Metodički obzori*, 17(2), 67-82. <https://doi.org/10.32728/mo.17.2.2022.04>

Vanek, K., Maras, A. i Matijašević, B. (2022). E-vrednovanje u nastavi na daljinu tijekom pandemije COVID-19 iz perspektive učitelja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 161-179.

Maras, A., Marinac, A. M. i Pongračić, L. (2022). Parents - founders of alternative schools in the Republic of Croatia. *Hum* 7(27), 183-203. <https://doi.org/10.47960/2303-7431.27.2022.183>

Vanek, K., Maras, A. i Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji?. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 70(2) 349-370.

Maras, A. (2021). Diferencirane škole u Republici Hrvatskoj: prikaz izvannastavnih aktivnosti u školskom kurikulumu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 67 (1), 145-157.

Maras, A. (2021). Play therapy in the prevention of behavioural disorders of school-aged children. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 11(1), 37-44. <http://dx.doi.org/10.18844/gjgc.v11i1.5472>

Radovi u zbornicima

Maras, A. i Pongračić, L. (u tisku). Comparative analysis of the interdisciplinary topic Learning how to learn and global competence Consideration of problems and situations. *Međunarodna znanstvena konferencija Globalne kompetencije za 21. stoljeće*. Filozofski fakultet u Osijeku.

Pongračić, L., Maras, A. i Marinac, A. M. (2022). Experiences of students with special educational needs about evaluation. U K. Vibulpatanavong (ur.), *Conference: Design and implementation for the future in education* (str. 351-361). Faculty of Education, Srinakharinwirot University.

Maras, A. (2022). Domaća zadaća iz perspektive učitelja primarnog obrazovanja. U: D. Velički, i M. Dumančić (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju (STOO 2) - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milanu Matijeviću* (str. 14-28). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.

Maras, A. (2021). Teacher-student communication from parents' perspective during online teaching in the time of corona crisis. U V. Lubkina, L. Danilane i O. Vindaca (ur.), *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (str. 158-169). Rezekne Academy of Technologies: Faculty of Education, Language and Design.

Đuranović, M., Klasnić, I. i Maras, A. (2020). Popustljiv roditeljski odgojni stil i odgojne vrijednosti djece. U: R. Horák, C. Kovács, Z. Námesztovszki i M. Takács (ur.), *Vrijednosne orijentacije novih naraštaja* (str. 60-66). Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.