



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 56 • Број 1 • Јун 2024 • 5–26  
УДК 371.26-057.874(497.5)"2018"  
37.091.212(497.5)

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2401005B>  
Оригинални научни рад

## СУБЈЕКТИВНИ И ОБЈЕКТИВНИ ШКОЛСКИ УСПЕХ: УЛОГА ДЕМОГРАФСКИХ ФАКТОРА, СТАВ ПРЕМА ШКОЛИ И СУОЧАВАЊЕ СА ШКОЛСКИМ НЕУСПЕХОМ

Марија Бутерин Мичић\* > ORCID 0000-0003-0090-9241

Универзитет у Задру, Одељење за педагогију, Хрватска

Рафаела Аланџак > ORCID 0009-0005-5605-3368

Центар за информисање и саветовање о каријери (ЦИСОК), Хрватски завод за запошљавање,  
Подручни уред Вукова, Хрватска

### АПСТРАКТ

Школа представља средину у којој се школско постигнуће ученика свестрано вреднује. Поред наставникове процене школског успеха, која се најчешће изражава кроз школске оцене, важан је и субјективни аспект, односно ученикова процена сопственог успеха. Због школског неуспеха, неки ученици почињу да губе интересовање за учење и школовање уопште, посебно ако немају позитиван став према школи. Циљ овог истраживања је да се испитају предиктивне вредности односа према школи, стратегије суочавања са школским неуспехом и утицај демографских варијабли, као што су пол ученика, разред и тип школе, у објашњавању објективног и субјективног школског успеха. Узорак истраживања чинило је 267 ученика другог, трећег и четвртог разреда средње школе (од тога 61% девојчица). Подаци су прикупљени помоћу упитника. За потребе анализе података извршена је хијерархијска регресиона анализа. Резултати су показали да су разред, однос према школи и све три стратегије суочавања са школским неуспехом (усмерене на проблем, емоције и личност) предиктори субјективног школског успеха ученика, док су пол, разред, однос према школи, стратегије суочавања са школским неуспехом усмерене на проблем и личност издвојени као предиктори објективног школског успеха. На основу добијених резултата у раду се разматра објективни и субјективни школски успех ученика и њихове педагошке импликације.

### Кључне речи:

субјективни школски успех, објективни школски успех, однос према школи, суочавање са школским неуспехом, средњошколци.

\* Мејл: [buterin@unizd.hr](mailto:buterin@unizd.hr)

## ■ УВОД

Утврђивање и испитивање школског успеха често се заснива на школским оценама које служе као објективни показатељи постигнућа ученика. Разумевање школског успеха у савременој школи је сложеније него у традиционалној школи (Mikas, 2012). Према схватању појединих аутора (Bašić i Kranželić Tavra, 2004), неопходна је шира дефиниција школског успеха, при чему би требало водити рачуна о спољашњој и унутрашњој перспективи. Екстерна перспектива је везана за школски успех ученика који је одређен школским оценама. С друге стране, интерна перспектива се односи на субјективну процену школског успеха, као што је интерно искуство успеха у обављању школских обавеза и задатака. Када је у питању школски успех, важно је разликовати два аспекта: формални, који се односи на оцене наставника, и неформални, који се односи на искуства ученика, њихових родитеља, вршњака и других релевантних појединаца (Jevtić, 2014).

Важност разматрања и испитивања субјективног школског успеха, уз објективни школски успех, произлази из неколико ставки. Наиме, ученици већи део дана проводе у школи и самопроцењују се на основу информација које се тичу школе. Важно је размотрити да ли су примљене информације позитивне или негативне, јер се односе на школски успех и исходе учења (Piuk & Masuka, 2019). Успех у школи је важан аспект ученикове слике о себи. За неке ученике школски неуспех постаје лична патња (Wood, 2001, према: Kranželić Tavra & Bašić, 2005). Ако ученици себе доживљавају као неуспешне у школском контексту, то може утицати на њихово самопоуздање, а самим тим и на мотивацију и исходе учења (Raboteg-Šarić, Šakić & Brajša-Žganec, 2009). Ученици, чији је школски успех слабији, неретко имају нижи ниво самопоштовања у односу на ученике чији је школски успех бољи (Rijavec et al., 1999). Штавише, школски неуспех може довести до тога да ученици изостају са наставе а, понекад, и да напусте школу (Jeđud & Lebedina-Manzoni, 2008).

Имајући у виду демографске карактеристике, као што су пол ученика и разред, истраживања указују на полне разлике у школском успеху у корист ученица (Babarović et al., 2009; Jokić & Ristić Dedić, 2010; Šimić Šašić et al., 2011). Поједини аутори (Yoo et al., 2014) су установили да ученице боље процењују субјективни школски успех у поређењу са ученицима. Резултати се могу објаснити полним разликама у истрајности и ангажовању у корист ученица (Kenney-Benson et al., 2006; Vecchione et al., 2014). Када је у питању разред који ученици похађају, нека истраживања указују на постојање разлика у објективном и субјективном школском успеху у корист ученика нижих разреда (Lončarić, 2010; Nikčević-Milković & Tatalović Vorkapić, 2020). Добијени резултати се могу посматрати у контексту пубертетских промена током адолесценције. Наиме, око тринаесте године опада унутрашња и екстринична мотивација за школски

успех, што је праћено стагнацијом, док се после шеснаесте године мотивација повећава (Gillet, Vallerand & Lafreniere, 2012).

Средње школе се разликују по свом наставном плану и програму и захтевима који се постављају пред ученике. Међутим, мало је студија које разматрају разлике у школском успеху у односу на врсту средњошколског програма. Резултати неких испитивања указују на то да гимназијалци постижу бољи школски успех и имају развијеније школске компетенције у односу на ученике средњих стручних школа (Grozdek et al., 2007; Lebedina-Manzoni & Lotar, 2011; Šimić Šašić et al., 2011).

У оквиру теме ефикасности школе посебан акценат се ставља на школско окружење и његов допринос школском успеху (Marks, 1998). Наиме, истиче се да ученици боље уче када су срећни (Noddings, 2003). Већина ученика који имају лош школски успех не желе да уче, јер они не воле школу, чак и када желе да добију добре оцене. Такви ученици бришу школу из сопственог света квалитета (Glasser, 1990). Лош школски успех ученика није толико резултат њихове неспособности, већ зависи од њиховог односа према школи. Позитиван став ученика према школи може стимулирати њихову посвећеност учењу (Epstein & McPartland, 1976). Наиме, мотивација ученика је повезана са њиховим искуствима у учионици (Pintrich et al., 1994). Ученици који разред доживљавају као подстицајну средину у којој воле да буду, постижу бољи успех у учењу и имају мање изостанака (Leonard et al., 2000). Истраживања која испитују однос између ставова ученика према школи и њиховог школског успеха су недовољно заступљена. Има мишљења да мање негативних осећања према школи представља значајан предиктор бољег школског успеха (Raboteg-Šarić et al., 2009). Међутим, Бубић и Горета (Bubić & Goreta, 2015) нису утврдили значајну везу између школског успеха и задовољства школом.

Значај школског успеха је трајно присутан током школовања. Ученици су изложени стресу не само због потребе за усвајањем нових наставних садржаја, већ и због очекивања родитеља и наставника (Lonarić, 2007). Резултати истраживања показују да је процена знања чест или веома чест стресор за нешто више од 50% ученика (De Anda et al., 2000). Школски успех и школски неуспех су субјективна искуства која ученици на различите начине схватају (Bilić, 2001). Не доживљавају сви ученици лошу оцену истоветно, а стратегије суочавања са школским неуспехом могу се поделити на ефикасне и неефикасне. Неки ученици, на пример, покушавају да негирају постојање негативне оцене, односно нижу оцену од очекиване, или покушавају да забораве да су добили такву оцену. Труде се да не мисле о њој и понашају се као да се ништа није догодило. Такође, склони су да маштају и замишљају да је негативна оцена или оцена нижа од очекиване нестала. Таква стратегија порицања и избегавања може краткорочно смањити нелагодност. Међутим, ако ученик уопште избегава да размишља о лошој оцени, мање је вероватно да ће покушати да је

исправи. Резултати истраживања показују да ученици, чији је школски успех бољи, чешће користе стратегије суочавања са школским неуспехом које су усмерене на решавање проблема, док ређе користе стратегије које су усмерене на емоције (Brdar & Rijavec, 1997; Brdar & Bakarčić, 2006). Ови резултати се могу објаснити идејом да се ученици, који често добијају лоше оцене, више фокусирају на смањење нелагодности него на решавање самог проблема. Друга студија је показала да су стратегије суочавања усмерене на емоције негативан предиктор субјективног, али не и објективног школског успеха (Nikčević-Milković & Tatalović Vorkarić, 2020).

Иако старији адолесценти имају шири репертоар доступних стратегија за суочавање са школским неуспехом, чешће примењују не само ефикасне, већ и неефикасне стратегије (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000). У поређењу са млађим ученицима средњошколци чешће крију лоше оцене од родитеља и мање су склони да траже њихову помоћ (Rijavec & Brdar, 1997). Због школског неуспеха, неки ученици почињу да губе мотивацију и интересовање не само за учење, већ и за школу. Чести неуспеси су повезани са губитком поверења у сопствене способности, што може резултирати ниским самопоуздањем (Bilić, 2001). С друге стране, свако искуство успеха повећава вероватноћу новог успеха, при чему ученик верује да може успети. Такође, рани доживљај успеха позитивно утиче на осећај сопствене вредности ученика, што им олакшава превазилажење будућег потенцијалног неуспеха (Brdar & Rijavec, 1998).

Полазећи од чињенице да нема довољно предиктивних истраживања у којима су разматране дате разлике и узимајући у обзир и објективни и субјективни школски успех, као и двосмислености појединих налаза из претходних истраживања, циљ овог рада представља испитивање предиктивних вредности ставова према школи, стратегија суочавања са школским неуспехом и демографских варијабли, као што су пол ученика, разред и тип школе, у објашњавању објективног и субјективног школског успеха ученика.

## ■ МЕТОД

### Узорак и поступак

У истраживању је учествовало 267 ученика, од којих су 163 (61%) девојчице. Узорак је чинило 106 (40%) ученика другог разреда, 90 (34%) ученика трећег разреда и 71 (27%) ученик четвртог разреда, од чега 113 (42%) гимназијалаца, 106 (40%) ученика четворогодишње стручне школе и 48 (18%) ученика трогодишње стручне школе. Истраживање је спроведено у мају 2018. године у шест

средњих школа у Задру: две гимназије, две четворогодишње стручне школе и две трогодишње стручне школе. Истраживање је реализовано у школама на основу информисаног пристанка испитаника.

**Табела 1.** Структура узорка

Демографске варијабле	f	%
Пол		
Женски	163	61
Мушки	104	39
Разред		
Други	90	34
Трећи	71	27
Четврти	113	42
Врста школе		
Гимназија	113	42
Четворогодишња стручна школа	106	40
Трогодишња стручна школа	48	18

## Инструменти

У овом истраживању коришћен је упитник. Први део упитника односио се на демографске податке: пол, разред и врсту средње школе.

Скала ставова према школи садржала је шест ставки. Пошто су првобитно конструисане на енглеском језику, представљају хрватску верзију Скале задовољства школом из Упитника о квалитету школског живота (Ainley & Bourke 1992, према Leonard 2002). Добијена је дозвола за превод оригиналног инструмента. Пример тврдње: „Моја школа је место где волим да идем сваки дан”. Ученици су на петостепеној скали изразили слагање са садржајем сваке тврдње (1: Уопште се не слажем; 2: Углавном се не слажем; 3: Нити се слажем нити се не слажем; 4: Углавном се слажем; 5: У потпуности се слажем), при чему већи скор указује на позитивни став према школи.

Скала суочавања са школским неуспехом односи се на различите стратегије које ученици користе када добију негативну оцену или лошију оцену од очекиване оцене. Прва скала, названа Суочавање усмерено на проблем, испитује колико често ученици размишљају о томе како да поправе лошу оцену или оцену која је лошија од очекиване оцене, и колико често то активно

раде. Скала се састоји од две подске: Активно решавање проблема (пример тврдње: *Учим више да бих добио бољу оцену*) и Размишљање о проблему (пример тврдње: *Смишљам начине да исправим оцену*). Обе подске се састоје од четири тврдње, при чему виши резултат указује на ефикаснију стратегију за суочавање са школским неуспехом. Друга подскала, названа Суочавање усмерено на емоције, испитује колико често ученици избегавају да размишљају о лошој оцени, колико често маштају и замишљају да је негативна оцена или оцена нижа од очекиване нестала, или колико често раде друге ствари да би заборавили лошу оцену. Скала се састоји од три подске: Избегавање (пет тврдњи; нпр. *Избегавам све што ме подсећа на лошу оцену*), Фантазирање (четири тврдње; нпр. *Волео бих да лоша оцена једноставно нестане*) и Одвраћање пажње (четири тврдње; нпр. *Радим друге ствари да што пре заборавим лошу оцену*). При томе, виши резултат указује на чешће коришћење мање ефикасне стратегије суочавања са школским неуспехом. Последња подскала, Суочавање усмерено на его, испитује колико често ученик прихвата, игнорише или исмева лошу оцену. Скала се састоји од следећих подске: Одустајање и реинтерпретација (пет тврдњи; нпр. *Прихватим лошу оцену јер не могу ништа друго да урадим*), Игнорисање проблема (четири тврдње; нпр. *Правим се да ме се лоша оцена не тиче*) и Исмевање проблема (четири тврдње; нпр. *Шалим се због лоше оцене*). Виши резултат указује на чешћу употребу мање ефикасне стратегије за суочавање са школским неуспехом. Полазећи од истоимене скале (Lonarić, 2014), примењена је краћа скала која садржи једнак број тврдњи на свакој подскали. Ученици су на тврдње одговарали на петостепеној скали (1: Никад то не радим; 2: Углавном не радим; 3: Радим то умерено; 4: Углавном то радим; 5: Увек то радим).

Скала субјективног школског успеха (пет тврдњи) испитује субјективну самопроцену школског успеха ученика, односно њихов осећај успеха и постигнућа у школском раду. С обзиром на то да је скала првобитно конструисана на енглеском језику (Ainley & Bourke, 1992; према Leonard, 2002), она представља хрватску верзију Скале постигнућа из Упитника о квалитети школског живота. Оригинални инструмент је преведен уз претходно добијање сагласности аутора. Пример тврдње: „Моја школа је место где сам успешан ученик”. Ученици су своје слагање изразили на петостепеној скали (1: Уопште се не слажем; 2: Углавном се не слажем; 3: Нити се слажем нити се не слажем; 4: Углавном се слажем; 5: У потпуности се слажем), при чему већи резултат означава бољу субјективну процену школског успеха.

Објективан школски успех мерен је просечном оценом из свих предмета на крају претходне школске године. Да би се испитала унутрашња конзистентност инструмената, израчунати су Кронбахови алфа коефицијенти, као што је приказано у Табели 2. Поузданост скоро свих коришћених инструмената је веома добра, док се поузданост једне подске (Игнорисање проблема) сматра прихватљивом (Kline, 1998), с обзиром да је алфа вредност већа од ,70.

**Табела 2.** Поузданост коришћених инструмената

	Кронбах алфа
Став према школи	0,88
ССШН 1	
Активно решавање проблема	0,81
Размишљање о проблему	0,84
ССШН 2	
Избегавање	0,85
Маштање	0,86
Одвраћање пажње	0,82
ССШН 3	
Напуштање и реинтерпретација	0,81
Игнорисање проблема	0,73
Исмевање проблема	0,87
Субјективни школски успех	0,89

*Напомена.* ССШН 1 (стратегија суочавања са школским неуспехом): усмерена на проблем; ССШН 2: усмерена на емоције; ССШН 3: усмерена на его.

## РЕЗУЛТАТИ

### Дескриптивна статистика

Као што је приказано у Табели 3 просечна вредност на скали ставова према школи је нешто нижа од средине оцене (3: Нити се слажем нити се не слажем), што указује на то да ученици исказују подељене ставове према школи. Ученици су изразили сличне процене када су у питању стратегије суочавања са фокусом на емоције и его. Тачније, утврђено је да ученици умерено користе наведене (неефикасне) стратегије. С друге стране, ученици изражавају нешто више процене када је у питању проблемски оријентисано суочавање, што упућује на то да релативно често користе ову стратегију. Такође, утврђено је да је објективан школски успех ученика, изражен кроз просек оцена, веома добар. Када је у питању субјективна оцена школског успеха, утврђено је да ученици перципирају да су умерено успешни у обављању школских обавеза и задатака.

**Табела 3.** Дескриптивна статистика

	М	SD
Став према школи	2,80	,92
ССШН 1	3,68	,83
ССШН 2	2,54	,86
ССШН 3	2,92	,74
Субјективни школски успех	3,32	,96
Објективан школски успех (ПО)	3,92	,73

Напомена. ПО = просек оцена

У Табели 4 су приказани резултати t-теста и анализе варијансе (АНОВА) за објективни и субјективни школски успех, као и разлике у односу на пол ученика, разред, типа средње школе и полне разлике у односу на тип средње школе.

**Табела 4.** Резултати t-теста и анализе варијансе (АНОВА):  
објективни школски успех

Објективни школски успех (ПО)							
Пол	Мушки		Женски				
	М	SD	М	SD	t		
	3,76	,77	4,02	,69	-2,86**		
Разред	Други		Трећи		Четврти		
	М <sub>1</sub>	SD	М <sub>2</sub>	SD	М <sub>3</sub>	SD	F
	3,73	,68	3,89	,69	4,24	,75	11,40**
	M <sub>1</sub> < M <sub>3</sub> **		M <sub>2</sub> < M <sub>3</sub> **				
Врста школе	Трогодишња стручна школа		Четворогодишња стручна школа		Гимназија		
	М <sub>1</sub>	SD	М <sub>2</sub>	SD	М <sub>3</sub>	SD	F
	3,38	,61	4,06	,67	4,02	,73	18,30**
	M <sub>1</sub> < M <sub>2</sub> , M <sub>3</sub> **						
Гимназија	Мушки		Женски				
	М	SD	М	SD	t		
	4,02	,76	4,01	,72	0,07		



Четворо- годишња стручна школа	Мушки		Женски		t
	M	SD	M	SD	
	3,88	,75	4,14	,63	-1,84

  

Трого- дишња стручна школа	Мушки		Женски		t
	M	SD	M	SD	
	3,29	,59	3,53	,62	-1,32

Напомена. \*\* $p < ,01$

Како налази показују (Табела 4), ученице имају значајно бољи школски успех од ученика. Надаље, *post hoc* тест (Scheffè) показује да ученици четвртог разреда имају знатно већи школски успех од ученика трећег и другог разреда, док они ученици који похађају трогодишњу стручну школу постижу лошији школски успех од ученика четворогодишње стручне школе и гимназијалаца.

**Табела 5:** Резултати t-теста и анализе варијансе (АНОВА): субјективни школски успех

Субјективни школски успех							
Пол	Мушки		Женски		t		
	M	SD	M	SD			
	3,36	,99	3,30	,94	,44		

  

Разред	Други		Трећи		Четврти		
	M	SD	M	SD	M	SD	F
	3,31	,96	3,30	,97	3,37	,97	,10

  

Врста школе	Трогодишња стручна школа		Четворогодишња стручна школа		Гимназија		
	M <sub>1</sub>	SD	M <sub>2</sub>	SD	M <sub>3</sub>	SD	F
	3,28	1,14	3,30	,95	3,36	,89	,18

Гимназија	Мушки		Женски		t
	M	SD	M	SD	
	3,41	,90	3,33	,88	,49
Четворогодишња стручна школа	Мушки		Женски		t
	M	SD	M	SD	
	3,28	,96	3,30	,95	-,08
Трогодишња стручна школа	Мушки		Женски		t
	M	SD	M	SD	
	3,34	1,16	3,18	1,14	,48

Када је реч о субјективном школском успеху (Табела 5), резултати t-тестова и F-рацио нису статистички значајни. Другим речима, ученици су подједнако оцењивали сопствени успех у обављању школских обавеза, без обзира на пол, разред и врсту средње школе. Такође, нису установљене статистички значајне разлике у субјективном школском успеху између ученика и ученица у различитим типовима средњих школа.

**Табела 6.** Корелације између варијабли

	Субјективни школски успех	Објективни школски успех
Пол	-,03	,17**
Разред	,02	,28**
Врста школе	,04	,12
Однос према школи	,64**	,15*
ССШН 1	,31**	,27**
ССШН 2	-,21**	-,08
ССШН 3	-,08	-,20**

Напомена. \* $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$

Као што је приказано у Табели 6 утврђене су статистички значајне слабе корелације између неких демографских варијабли и објективног школског успеха. Ученици и ученице виших разреда имају бољи школски успех изражен просеком оцена (ПО). Међутим, није утврђена корелација између демографских варијабли и субјективног школског успеха.

Ученици који исказују позитивнији став према школи боље оцењују сопствени субјективни школски успех и имају боље школске оцене. Корелација између става према школи и субјективног школског успеха је позитивна и умерена, док је корелација са објективним школским успехом ниска.

Када је реч о стратегијама суочавања са школским неуспехом, утврђена је претежно ниска корелација са објективним и субјективним школским успехом. Ученици који чешће користе стратегије суочавања са фокусом на проблем и ученици који ређе користе стратегије оријентисане на емоције када се суочавају са школским неуспехом, повољније оцењују сопствени субјективни школски успех. Када се разматра објективни школски успех, као и у претходном случају, боље школске оцене имају ученици који чешће користе стратегије суочавања усмерене на решавање проблема, као и они ученици који ређе користе стратегије усмерене на его у суочавању са школским неуспехом.

## Регресиона анализа

У хијерархијску регресиону анализу прво су уведене демографске варијабле (пол, разред и тип средње школе), затим ставови према школи и стратегије суочавања са школским неуспехом. На овај начин је било могуће утврдити засебне доприносе појединих група предиктора у објашњавању варијансе субјективног и објективног школског успеха ученика (Табела 7).

**Табела 7.** Хијерархијска регресиона анализа: предвиђање субјективног и објективног школског успеха

Предикторске варијабле	Субјективни школски успех	Објективни школски успех
Први корак	$\beta$	$\beta$
Пол	-,03	,16**
Разред	,02	,26**
Врста школе	,04	,08
$\Delta R^2$	,05	,33
$R^2$	,002	,11
Adjusted $R^2$	-,01	,10

F(3,263)	,22	10,84
<hr/>		
Други корак	$\beta$	$\beta$
<hr/>		
Пол	,03	,18**
Разред	,07	,28**
Врста школе	,03	,08
Став према школи	,65**	,19**
<hr/>		
$\Delta R^2$	,64	,38
<hr/>		
$R^2$	,41	,14
Прилагођено $R^2$	,40	,13
F(4,262)	46,07	11,04
<hr/>		
Трећи корак	$\beta$	$\beta$
<hr/>		
Пол	,01	,16**
Разред	,10**	,31**
Врста школе	-,01	,05
Став према школи	,63**	,20**
ССШН 1	,30**	,22**
ССШН 2	-,26**	-,11
ССШН 3	-,09**	-,22**
<hr/>		
$\Delta R^2$	,75	,51
<hr/>		
$R^2$	,56	,26
Прилагођено $R^2$	,54	,24
F(7,259)	46,42	13,20

Напомена. \*\* $p < .01$

У првом кораку хијерархијске регресионе анализе са субјективним школским успехом као критеријумом, ниједна демографска варијабла није се показала као значајан предиктор. Увођењем става ученика према школи као предиктора у другом кораку анализе значајно је повећан проценат објашњене варијансе критеријума (за 40%), иако се ни у овом кораку наведени демографски предиктори нису показали значајним. Тачније, став ученика према школи показао се као значајан позитиван предиктор, што значи да они ученици, који исказују позитивнији став према школи, перципирају себе успешнијим у извршавању школских задатака и обавеза. Став према школи такође се појавио као значајан

позитиван предиктор у трећем (последњем) кораку хијерархијске анализе, при чему се разред такође појављује као позитиван предиктор. Другим речима, ученици који исказују позитивнији став према школи, као и ученици који похађају више разреде, процењују да су успешнији у извршавању школских задатака и обавеза. Све три стратегије које се односе на суочавање са школским неуспехом су се показале као значајни предиктори субјективног школског успеха, од којих су се две показале као негативни предиктори. Заправо, учесталије коришћење стратегија решавања проблема приликом добијања лоше оцене или оцене ниже од очекиване представља значајан позитиван предиктор субјективног школског успеха, док друге стратегије које се односе на чешћу употребу стратегија фокусираних на емоције и его представљају његове значајне негативне предикторе. Наведена група предиктора је објаснила 54% варијансе критеријума.

У првом кораку хијерархијске регресионе анализе са објективним школским успехом као критеријумом, две од три демографске варијабле, односно пол и разред, показале су се као значајни предиктори који објашњавају 10% варијансе критеријума. Тачније, старији ученици имају виши просек оцена. Увођењем става према школи, као предиктора у другом кораку хијерархијске регресионе анализе, проценат објашњене варијансе критеријума значајно је повећан за 3%. Показало се да је став према школи позитиван предиктор, што значи да ученици који су изразили позитивнији став према школи имају више просечне оцене. Претходно утврђени значајни предиктори, пол и разред, показали су се и у овом кораку као статистички значајни позитивни предиктори. Пол и разред такође представљају значајан позитивни предиктор у трећем (последњем) кораку хијерархијске анализе. Две од три стратегије за суочавање са школским неуспехом истакнуте су као значајни предиктори објективног школског успеха. Дакле, чешће примењивање стратегија решавања проблема приликом добијања лоше оцене или оцене ниже од очекиване представља позитиван предиктор објективног школског успеха, за разлику од стратегија суочавања усмерених на его, за које је установљено да су негативни предиктор. Увођење групе предиктора везаних за стратегије суочавања са школским неуспехом значајно је допринело проценту објашњене варијансе објективног школског успеха за додатних 11 процената. Укупно, 24% варијансе овог критеријума може се објаснити скупом предикторских варијабли.

## ■ ДИСКУСИЈА

Школско постигнуће има свеобухватно значење које садржи објективну и субјективну димензију. У овом истраживању школски успех је испитиван на основу објективног школског успеха, односно просека оцена на крају претходног разреда, и субјективне оцене школског успеха, односно унутрашњег

доживљаја ученика о успеху у школском раду. У овом истраживању испитиване су предиктивне вредности ставова ученика према школи, стратегија суочавања са школским неуспехом и демографске варијабле (пол ученика, разред и тип школе) у објашњавању субјективног и објективног школског успеха. Резултати хијерархијске регресионе анализе показују да субјективном школском успеху доприноси позитивнији став према школи, чешћа употреба проблемски оријентисаних стратегија за суочавање са школским неуспехом, ређа употреба стратегија оријентисаних на емоције и его и похађање вишег разреда. Ова група предиктора објашњава 54% варијансе критеријума. Објективном школском успеху значајно доприносе виши разред, женски пол, чешћа употреба проблемски оријентисаних стратегија, позитивнији став према школи и ређа употреба стратегија оријентисаних на его за суочавање са школским неуспехом. Ова група предиктора објашњава мањи удео варијансе (24%) поменутог критеријума у односу на субјективни школски успех.

С обзиром на допринос пола у овом истраживању, он је идентификован као најслабији предиктор објективног школског успеха. Међутим, утврђено је да у поређењу са ученицима ученице постижу бољи објективни школски успех изражен кроз просек оцена. Добијени резултати су у складу са резултатима досадашњих истраживања Babarović et al., 2009; Jokić & Ristić Dedić, 2010; Šimić Šašić et al., 2011). Овакви резултати се могу објаснити налазима испитивања који показују да су ученице у поређењу са ученицима, више ангажоване у настави (Vecchione et al., 2014) и упорност (Kenney-Benson et al., 2006).

Овим истраживањем је утврђено да ученици виших разреда постижу бољи објективни и субјективни школски успех. Наиме, разред који похађају ученици издваја се као најјачи предиктор објективног школског успеха. Иако је у појединим истраживањима утврђено да млађи ученици постижу бољи субјективни и објективни школски успех (Lončarić, 2010; Nikčević-Milković & Tatalović Vorkarić, 2020), резултати овог истраживања могу се приписати већој оријентацији ученика у вишим разредима ка бољим школским оценама, будући да је то кључни критеријум за наставак школовања. Њихово веће интересовање за школски успех треба посматрати из угла захтева високошколских установа и тржишта рада, јер средњошколци настављају школовање или ће кроз запошљавање бити носиоци привредног развоја једне земље (Matijević, 2002). Досадашња истраживања су показала да средњошколци доминантно одређују школски успех кроз школске оцене и да им је то, најпре, важно због сопствене будућности и запослења (Vrcelj et al., 2017). Такође, установљено је да интринзична мотивација за учење опада са годинама, док се оријентација на перформансе повећава (Raboteg-Šarić et al., 2009).

Резултати регресионе анализе, у којој субјективни школски успех представља критеријумску варијаблу, показују да је позитиван став ученика према школи њен најјачи предиктор. Као статистички значајан предиктор објектив-

ног школског успеха издвојен је и позитиван став ученика према школи. Међутим, његов допринос поменутом критеријуму знатно је мањи од доприноса субјективном школском успеху. Слични резултати су добијени и у истраживању (Raboteg-Šarić et al., 2009) у коме су учествовали ученици виших разреда основне школе. Наведено се може разумети у контексту схватања да је школски успех повезан са односом према школи у оним друштвима у којима се школски успех високо цени (Suldo & Huebner, 2006). Досадашња истраживања су показала да ученици постижу бољи успех у учењу ако школа представља подстицајну средину у којој су ученици срећни и сигурни (Raboteg-Šarić et al., 2009). Поред тога, утврђено је да је задовољство школом повезано са самопоуздањем, самоефикасношћу и ангажованошћу ученика (Huebner & McCullough, 2000; Karatzias et al., 2002; Elmore & Huebner, 2010; Vidić, 2021). Заправо, ученици који воле школу на адекватнији начин одговарају на захтеве наставника и лакше прихватају школске обавезе и правила понашања у разреду и у школи, уопште (Ladds et al., 2000).

Када је реч о стратегијама које се односе на суочавање са школским неуспехом, утврђено је да стратегије које су усмерене на проблеме представљају предиктор и објективног и субјективног школског успеха. Њихов допринос субјективном школском успеху је нешто већи у односу на допринос објективном школском успеху. Наиме, они ученици који се чешће фокусирају на решавање проблема када добију лошу оцену или оцену нижу од очекиване оцене имају већи просек и позитивније оцењују сопствени субјективни школски успех. У истраживању које су реализовале Никчевић-Милковић и Таталовић Воркапић (Nikčević-Milković & Tatalović Vorkapić, 2020) није утврђен статистички значајан допринос учесталости коришћења проблемски оријентисаних стратегија, које се односе на суочавање са школским неуспехом, објективном и субјективном школском успеху. Добијени резултати су условно упоредиви, с обзиром да је субјективни школски успех у наведеном истраживању испитиван кроз задовољство ученика школом. У другом истраживању утврђено је да ученици који имају бољи школски успех чешће користе стратегије које су усмерене на решавање проблема (Brdar & Rijavec, 1997). Добијени резултати су објашњени на основу схватања да успешнији ученици имају боље оцене јер знају како да преброде стресне ситуације. Такође, може се претпоставити да ће ученици, који имају бољи школски успех, ређе игнорисати лошу оцену и настојати да је што пре исправе. Уз свест о значају добрих школских оцена за наставак школовања, може се претпоставити да ученици, чији је школски успех бољи, имају развијеније радне навике које им омогућавају да се лакше фокусирају на проблем. За разлику од ученика који наводе да немају контролу над извором стреса и стога се више фокусирају на емоције, ученици који имају такву контролу више се фокусирају на решавање проблема (Brdar & Bakarčić, 2006). Штавише, утврђено је да су стратегије суочавања, у чијем су фокусу емо-

ције, статистички значајан негативни предиктор субјективног школског успеха. Наиме, ученици који себе сматрају мање успешним у обављању школских обавеза чешће користе стратегију дистанцирања када добију негативну оцену или нижу од очекиване оцене да би заштитили своје емоције. Ученици, чији је школски успех слаб, чешће примењују стратегије суочавања са школским неуспехом које су усмерене на емоције, јер им је важно да смање осећај нелагодности (Brdar & Rijavec, 1997; Brdar & Bakarčić, 2006). Другим речима, ученици који често добијају лоше оцене више су фокусирани на смањење нелагодности него на решавање проблема. С друге стране, како резултати показују, учесталост коришћења стратегија суочавања у чијем су фокусу емоције не представља статистички значајан предиктор објективног школског успеха. Слични налази потврђени су и у другој студији у којој је утврђено да су стратегије суочавања са школским неуспехом усмерене на емоције негативан предиктор субјективног, али не и објективног школског успеха (Nikčević-Milković & Tatalović Vorkarić, 2020).

Стратегије суочавања у чијем је фокусу емоција представљају негативан предиктор објективног и субјективног школског успеха. Њихов допринос објективном школском успеху је нешто већи од доприноса субјективном школском успеху. Наиме, ученици који чешће користе ову стратегију када добију лошу оцену или оцену нижу од очекиване оцене имају вишу просечну оцену и позитивније процењују свој субјективни школски успех. У другом истраживању (Nikčević-Milković & Tatalović Vorkarić, 2020) није потврђен допринос наведених стратегија објективном и субјективном школском успеху.

С обзиром на то да су објективни и субјективни школски успех различити показатељи школског постигнућа, није изненађујуће што се њихови предиктори донекле разликују, као и њихова снага. На пример, виша оцена, позитивнији став према школи, чешћа употреба стратегија решавања проблема и ређа употреба стратегија усмерених на емоције за суочавање са школским неуспехом заједнички су предиктори бољег субјективног и објективног школског успеха. Чињеница да је виша оцена бољи (и уједно и најјачи) предиктор објективног школског успеха може се објаснити већим притиском и очекивањима у вези са стицањем високих оцена важних за наставак школовања. С друге стране, утврђено је да је позитивнији став према школи бољи (и уједно и најјачи) предиктор субјективног школског успеха. Овакви налази се могу разумети и у контексту резултата истраживања у којима је потврђено да је задовољство ученика школом повезано са њиховим самопоуздањем, самоефикасношћу и ангажованостју (Huebner & McCullough, 2000; Karatzias et al., 2002; Elmore & Huebner, 2010; Vidić, 2021), што се може повезати са њиховом самоперцепцијом успеха у обављању школских задатака и обавеза. Стратегије суочавања које су усмерене на емоције представљају нешто бољи негативни предиктор објективног школског успеха, док су се стратегије суочавања усмерене на проблем бољи позитивни



предиктор субјективног школског успеха. Овакви резултати се могу разумети полазећи од чињенице да школске оцене нису довољно објективна мера школског успеха. Заправо, разлике међу наставницима у критеријумима који се одnose на оцењивање школског успеха и одређене недоследности могу да збуњују ученике.

Такође, утврђено је да је учесталост коришћења стратегија суочавања усмерених на емоције значајан негативан предиктор субјективног школског успеха, али не и објективног школског успеха. Добијени резултати су у складу са налазима истраживања (Nikčević-Milković & Tatalović Vorkarić, 2020) који показују да они ученици који су више усмерени на смањење нелагодности приликом добијања лоших оцена имају мање поверења у сопствене способности за обављање школских обавеза и задатака.

Добијени резултат, који показује да је женски пол предиктор објективног школског успеха, у складу је са налазима истраживања који систематски указују на полне разлике у школском успеху у корист девојчица (Babarović, Burušić & Šakić, 2009; Jokić & Ristić Dedić, 2010; Šimić Šašić, Klarin & Proroković, 2011).

## ■ ЗАКЉУЧАК

Презентовано истраживање даје нове емпиријске увиде у предиктивну вредност ставова према школи, стратегија за суочавање са школским неуспехом и демографских варијабла, као што су пол ученика, разред и тип школе, приликом објашњавања објективног и субјективног школског успеха.

Резултати хијерархијске регресионе анализе су показали да се као предиктори објективног школског успеха издвајају пол ученика, разред, став према школи, стратегије суочавања усмерене на проблем и личност, док су разред, став према школи и све три стратегије за суочавање са школским неуспехом (фокусиране на проблем, емоције и личност) издвојени као предиктори субјективног школског успеха.

Једна од педагошких импликација резултата овог истраживања односи се на ученике који другачије реагују на лошу оцену или оцену лошију од очекиване, као и на оне ученике који су склони да користе неефикасне стратегије, као што су игнорисање и избегавање проблема, исмевање, усмеравање пажње на друге ствари или одустајање. С тим у вези, потребно је благовремено утврдити које стратегије суочавања са школским неуспехом ученици најчешће користе, при чему школа и наставници имају значајну улогу и сходно томе, треба да им пруже адекватну подршку. Наставници би требало да подстичу такве ученике да активно размишљају о проблему и да науче их како да користе ефикасне стратегије за суочавање са школским неуспехом како би решили

проблем. Изузетно је важно показати ученицима да размишљањем о проблему (како да га реше) и активним решавањем могу да га превазиђу и да на тај начин очекују бољи школски успех (објективни и субјективни). Наставници треба да хвале све ученике и постављају висока очекивања за све њих, не само у смислу добијања високе оцене, већ и у вези са њиховим напорима да поправе лошу оцену користећи ефикасне стратегије за суочавање са школским неуспехом, односно стратегије у чијем је фокусу решавање проблема. Наставници треба да поступају тако да дају до знања ученицима да се проблем у школи, као што је лоша оцена, не може решити одустајањем, већ само размишљањем о начинима његовог решавања и његовим активним решавањем, што подразумева улагање труда, посвећеност и сарадњу. Стога, наставници треба да мотивишу ученике да уче кроз активности које ће на занимљив начин истаћи њихову активну улогу у промишљању о проблемима и најефикаснијим начинима на које се могу решавати кроз различите облике сарадничког учења, како би ученици разумели да је узајамна помоћ начин решавања проблема. Наставници треба да подрже ученике у постављању реалних очекивања и циљева, да им задају задатке који одговарају њиховим способностима и укажу на везу између њиховог труда и успеха. Заправо, наставници и стручни сарадници могу унапредити комуникацију са ученицима и атмосферу у школи, а тиме и субјективни школски успех ученика и њихов однос према школи. Према мишљењу појединих аутора (Milošević & Šimonji-Černak, 2019), у школи треба створити мотивациону климу која наглашава лично напредовање, труд, учење и овладавање вештинама, као и разумевање грешака као иманентног дела процеса учења. Наставници треба да подстичу ученике да ојачају своје самопоуздање и осећај самоефикасности током тог процеса. Став према школи такође има важну улогу у формирању слике о себи, као успешном или неуспешном ученику, што несумњиво има важне педагошке импликације на академско, социјално и емоционално функционисање ученика. У свакодневном васпитнообразовном раду са ученицима и сарадњи са родитељима наставници и педагози могу сазнати како се ученици различитих старосних група (разреда) осећају у школи, како је доживљавају и како перципирају школски неуспех да би креирали промене које могу повећати њихово задовољство школом и допринети усвајању позитивних стратегија за суочавање ученика са школским неуспехом у циљу унапређивања објективног и субјективног школског успеха/постигнућа ученика.

Нека од ограничења овог истраживања односе се на нешто већи број ученица у односу на ученике, неуједначен број ученика различитих разреда и број испитаника. Пошто се ова студија ослања на мере самопроцене, не искључује се могућност друштвено пожељних одговора. У наредним истраживањима би требало да буду узете у обзир процене родитеља, наставника и педагога. Поред тога, оцена објективног школског успеха може се заснивати на просеку оцена из појединих предмета. У светлу других налаза у овој области, у будућим

истраживањима се могу разматрати и друге варијабле које су у корелацији са школским успехом, као што су социоекономски статус, подршка родитеља, образовне аспирације, ангажовање у школи, стратегије саморегулације учења и склоност ка тражењу помоћи (Babarović et al., 2009; Karababa, 2022; Kuterovac Jagodić et al., 2013; Nikčević-Milković, & Tatalović Vorkapić, 2020; Raboteg-Šarić et al., 2009; Sotardi et al., 2021; Šimić Šašić et al., 2011).

Поред тога, ово истраживање може бити значајно наставницима, стручним сарадницима и родитељима који имају веома важну улогу у идентификовању области у којима су ученици успешни, као и у омогућавању ученицима да остваре своје пуне потенцијале.

## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Babarović, T., Burušić, J., & Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673–695.
- 📖 Bašić, J., & Kranželić Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. In J. Bašić, N. Koller-Trbović, & S. Uzelac (Eds.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (pp. 107–118). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 📖 Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- 📖 Brdar, I., & Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihološke teme*, 15(1), 129–150.
- 📖 Brdar, I., & Rijavec, M. (1997). Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 4–5(30–31), 599–617.
- 📖 Brdar, I., & Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* IEP.
- 📖 Bubić, A., & Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihološke teme*, 24(3), 473–493.
- 📖 De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel J., Gold, R., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441–462. DOI: 10.1016/S0190-7409(00)00096-7
- 📖 Elmore, G., & Huebner, E. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behaviour. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537. DOI: 10.1002/pits.20488
- 📖 Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30. DOI: 10.3102/00028312013001
- 📖 Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafreniere, M. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77–95. DOI: 10.1007/s11218-011-9170-2
- 📖 Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola*. Educa.
- 📖 Grozdek, M., Kuterovac-Jagodić, G., & Zarevski, P. (2007). Samopojmanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha. *Suvremena psihologija*, 10(1), 37–55.
- 📖 Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335. DOI: 10.1080/00220670009598725
- 📖 Jeđud, I., & Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak*, 149(4), 404–425.
- 📖 Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2(2), 166–173.
- 📖 Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2010). Differences in educational attainment of third and seventh grade pupils in Croatia with respect to gender and parents' educational level: A population perspective. *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), 345–362. DOI: 10.3935/rsp.v17i3.954
- 📖 Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50. DOI: 10.1080/01443410120101233

- 📖 Karababa, A. (2022). School engagement and self-esteem among Turkish secondary school students: A moderated mediation model for academic achievement and gender. *Psychology in the Schools*, 59, 1088–1104. DOI: 10.1002/pits.22663
- 📖 Kenney-Benson, G., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11–26. DOI: 10.1037/0012-1649.42.1.11
- 📖 Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- 📖 Kranželić Tavra, V., & Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo*, 7(1), 15–27.
- 📖 Kuterovac Jagodić, G., Keresteš, G., & Brković, I. (2013). Osobni, obiteljski i okolinski prediktori školskoga uspjeha: Provjera moderatorske uloge odrastanja u ratom različito pogođenim područjima Hrvatske. *Psihologijske teme*, 22(1), 1–28.
- 📖 Ladd, G., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255–279.
- 📖 Lebedina-Manzoni, M., & Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39–50.
- 📖 Leonard, C., Bourke, S., & Schofield, N. (2000, December, 4–7). Quality of school life and absenteeism in primary schools. Paper presented at the *AARE Annual Conference*, Sydney. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2000/leo00214.pdf>
- 📖 Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school [Unpublished doctoral dissertation]*. University of Newcastle. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://nova.newcastle.edu.au/vital/access/services/Download/uon:687/>
- 📖 Lončarić, D. (2007). Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena psihologija*, 10(1), 55–76.
- 📖 Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. In R. Bacalja (Ed.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja: Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa* (pp. 104–118). Sveučilište u Zadru.
- 📖 Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- 📖 Marks, G. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports. Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report; n. 5*. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay\\_research](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research)
- 📖 Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svijetlu teorije kurikulumu. In H. Vrgoč (Ed.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (pp.18–38). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- 📖 Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 83–99.
- 📖 Milošević, I., & Šimonji-Černak, R. (2019). The relationship between the perceived class climate, motivation for achievement and school success among elementary and high school students. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(2), 426–460.
- 📖 Nikčević-Milković, A., & Tatalović Vorkapić, S. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom, dob i rod kao prediktori objektivnoga i subjektivnoga školskog uspjeha. *Psihologijske teme*, 29(3), 483–506.
- 📖 Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.

- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & de Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(1), 139–161.
- Piuk, J., & Macuka, I. (2019). Školski uspjeh adolescenata: Uloga perfekcionizma, prilagodbe i uključenosti roditelja u školske aktivnosti. *Psihologijske teme*, 28(3), 621–643.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., & Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697–716.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 37–49.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z., & Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 42(4), 529–541.
- Sotardi, V. A., Watson, P., Swit, C., Roy, D., & Bajaj, M. (2021). Adolescent stress, help-seeking intentions, subjective achievement and life satisfaction in New Zealand: Tests of mediation, moderated mediation, and moderation. *Stress and Help*, 37(4), 650–668. DOI: 10.1002/smi.3021
- Suldo, S., & Huebner, E. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203.
- Šimić Šašić, S., Klarin, M., & Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31–62.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124–131. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.01.003
- 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.
- Vrcelj, S., Kušić, S., & Cikač, T. (2017). Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu. *Acta Iadertina*, 14(2), 7–38.
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549.
- Yoo, Y. S., Cho O. H., & Cha K. S. (2014). Associations between overuse of the internet and mental health in adolescents. *Nursing and Health Sciences*, 16(2), 193–200. DOI: 10.1111/nhs.12086.

Примљено 08.06.2023; прихваћено за штампу 21.02.2024.