

Psihološijske teme, 24, 2015 (3), 473-493

Izvorni znanstveni rad – UDK - 37.062

Akademške i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom

Andreja Bubić

Katedra za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Ivana Goreta

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Sažetak

Iako se unutar obrazovnih istraživanja fokus često stavlja na kognitivne činitelje i školska postignuća djece, uz njih su jako važna i emocionalna i socijalna iskustva učenika, kao i njihov cjeloviti doživljaj škole. Stoga je cilj provedenog istraživanja bio ispitati zadovoljstvo školom među učenicima završnih razreda osnovnih škola te utvrditi doprinos njihove socijalne samoeфикаsnosti i percipirane akademske kontrole, kao i socijalne integriranosti te percepcije nastavničke podrške tom zadovoljstvu. U istraživanju su pritom sudjelovala 302 učenika sedmih i osmih razreda osnovnih škola. Dobiveni su rezultati pokazali kako socijalna integriranost, podrška od strane nastavnika, percipirana akademska kontrola i školsko postignuće predstavljaju značajne prediktore općeg zadovoljstva školom, pri čemu je utvrđena i medijacijska uloga percipirane akademske kontrole s obzirom na povezanost ostalih prediktora sa zadovoljstvom školom. Ovi rezultati upućuju na važnost različitih vrsta učeničkih uvjerenja o svojim osobinama u objašnjenju individualnih razlika u učeničkom zadovoljstvu školom. Također, dobiveni nalazi pokazuju da osim akademskih, na učenički doživljaj škole utječu i socijalni činitelji, koje je važno uzimati u obzir prilikom planiranja i izvedbe školskih aktivnosti.

Ključne riječi: nastavnička podrška, percipirana akademska kontrola, socijalna integriranost, socijalna samoeфикаsnost, zadovoljstvo školom

Uvod

Kada se govori o školi i obrazovanju, nerijetko su prve asocijacije učenje, poučavanje, ocjene i ishodi učenja, odnosno ono što djeca uče, što znaju i što postižu u školi. Međutim, školski život uključuje mnogo više od toga, a dječji doživljaj i zadovoljstvo školom predstavljaju često zanemarene, ali općenito jako važne elemente školovanja svakog učenika. Iako se znanstvenici odavno bave ispitivanjima kvalitete i zadovoljstva životom odraslih, istraživanja učeničkog zadovoljstva

✉ Andreja Bubić, Katedra za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 21000 Split, Sinjska 2. E-pošta: abubic@ffst.hr

školom i kvalitetom školskog života znatno su rjeđa i još uvijek nedovoljno sustavna (Ainley, Foreman i Sheret, 1991; Epstein i McPartland, 1976). U tim se istraživanjima kvaliteta školskog života određuje kao skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi, kao i ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima školskog života (Leonard, 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Dakle, u ispitivanjima kvalitete školskog života u obzir se uzima ne samo opća dobrobit učenika već i osjećaji vezani uz specifična područja školskoga života, primjerice kvalitetu odnosa u školskom okruženju, odnose s drugim učenicima i nastavnicima, učenički doživljaj važnosti školovanja za život, osjećaj uspješnosti u školi te motivaciju za učenje (Raboteg-Šarić i sur., 2009; Williams i Roey, 1996). Iako se radi o vrlo važnom aspektu kvalitete obrazovnog sustava, zadovoljstvo školom i kvaliteta školskog života do sada su relativno rijetko ispitivani, pri čemu su se dosadašnja istraživanja češće usmjeravala na posljedice, a značajno manje na uzroke i značajke tog zadovoljstva (Huebner i McCullough, 2000; Verkuyten i Thijs, 2002).

Općenito gledajući, zadovoljstvo školom povezano je s brojnim individualnim karakteristikama učenika poput dobi i spola, osobina ličnosti, lokusa kontrole i dr. (Linnakylä i Brunell, 1996; Mok i Flynn, 2002; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Wolf, Chandler i Spies, 1981). Među njima, važnu ulogu imaju i uvjerenja pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih aktivnosti potrebnih za ostvarenje željenih ciljeva, odnosno njihova samoeфикаsnost (Bandura, 1986, 1989, 1993). Ta se uvjerenja o samoeфикаsnosti razvijaju prvenstveno na temelju vlastitih prethodnih iskustava pojedinca u nekom zadatku, iako na njih mogu utjecati i stavovi i uvjerenja drugih, pojedincu naročito važnih i bliskih ljudi (Bandura, 1977, 1986; Slater, 1989). Na važnost samoeфикаsnosti u ovom kontekstu upućuju istraživanja koja su pokazala njezin utjecaj na odabir ciljeva, način provođenja aktivnosti, ulaganje truda, ustrajnost u rješavanju problema te uspjeh prilikom sudjelovanja u različitim aktivnostima (Bandura, 1986; Schunk, 1991; Schunk, Pintrich i Meece, 2008). Iako se samoeфикаsnost pritom može promatrati na općenitoj razini, treba naglasiti kako je ona primarno definirana zadatkom te je stoga uobičajeno ispitivati je u kontekstu nekoga specifičnog područja (Bandura, 1986; Betz, 2007; Chen, Gully, Whiteman i Kilcullen, 2000). Pritom u školskom okruženju naročito važnu ulogu imaju učenička uvjerenja o vlastitim osobinama i sposobnostima potrebnim za uspjeh u akademskim, ali i socijalnim situacijama općenito.

Socijalna samoeфикаsnost predstavlja važan aspekt učinkovitih socijalnih vještina koji se odnosi na spremnost za djelovanje u društvenim uvjetima, odnosno uvjerenja pojedinaca da su sposobni započeti društveni kontakt i razviti nova prijateljstva (Gecas, 1989). Dakle, socijalna samoeфикаsnost očituje se u socijalnoj smjelosti, sudjelovanju u socijalnoj grupi ili aktivnostima, prijateljskom ponašanju te dobivanju i pružanju pomoći (Sherer i sur., 1982; Shim i Finch, 2014; Smith i Betz, 2000). Dosadašnja su istraživanja pokazala pozitivnu povezanost socijalne

samoefikasnosti s konstruktivnim rješavanjem problema i ustrajnošću, kao i negativnu povezanost s nedostatkom samopouzdanja te nevoljkošću za preuzimanjem odgovornosti pri rješavanju interpersonalnih problema (Erozkan, 2013). Uz to, socijalna samoefikasnost izravno utječe na socijalno povjerenje te tako predstavlja osnovu za uspostavljanje svih oblika interpersonalne interakcije, sklapanje novih prijateljstva i održavanje interpersonalnih odnosa (Wu, Wang, Liu, Hu i Hwang, 2012). Također, treba spomenuti kako je socijalna samoefikasnost povezana i s učinkovitim društvenim ponašanjem, mentalnim zdravljem, kao i višom razinom općeg samopoštovanja (Connolly, 1989; McFarlane, Bellissimo i Norman, 1995).

U kontekstu škole važno je istaknuti kako učenici koji imaju pozitivnija uvjerenja o svojim socijalnim sposobnostima, odnosno višu socijalnu samoefikasnost vrlo često postižu i bolje rezultate na akademskom planu te pozitivnije doživljavaju svoje akademske sposobnosti (Bandura, Barbaranelli, Caprara i Pastorelli, 1996; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Shim, Kiefer i Wang, 2013; Urdan i Maehr, 1995). Pritom jedan aspekt tih doživljaja predstavlja percipirana akademska kontrola koja odražava učenička uvjerenja o tome posjeduju li određene osobine koje mogu pridonijeti njihovoj školskoj izvedbi, odnosno obavljanju školskih zadataka i postizanju željenih akademskih ciljeva (Perry, 1991; Perry, Hladkyj, Pekrun i Pelletier, 2001). Iako ne istovjetna, ova se relativno stabilna osobina može povezati s konstruktom akademske samoefikasnosti, koji se odnosi na nešto specifičnija uvjerenja pojedinca o svojim sposobnostima potrebnim za uspješno učenje i uspjeh u školi (Bandura, 1986, 1977; Schunk i Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). Pritom i percipirana akademska kontrola i akademska samoučinkovitost značajno utječu na učeničku motivaciju i težnje prema postignućima, kao i na uspjeh u različitim školskim zadacima te školske ocjene (Bandura, 1977; Multon, Brown i Lent, 1991; Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton i Chipperfield, 2005; Perry i sur., 2001; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley i Carlstrom, 2004; Schunk i sur., 2008; Zimmerman i Kitsantas, 1997). Uz to, istraživanja pokazuju da percipirana akademska kontrola pozitivno utječe na učenička emocionalna iskustva, pri čemu učenici koji imaju veću razinu percipirane akademske kontrole doživljavaju više pozitivnih emocija poput ponosa i općeg zadovoljstva, a manje neugodnih emocija poput anksioznosti, nezainteresiranosti i dosade (Perry i sur., 2001; Perry, Hall i Ruthig, 2005).

Općenito, uvjerenja učenika o vlastitim socijalnim i akademskim sposobnostima značajno utječu na školsko postignuće i socijalnu integriranost, odnosno veze koje dijete uspostavlja s drugim učenicima u razredu (Ainley i sur., 1991; Leonard, 2002; Mok i Flynn, 2002). Djeca koju vršnjačka skupina ne prihvaća, odnosno učenici koji nisu zadovoljni kvalitetom interakcije u školi nerado u njoj borave te izbjegavaju sudjelovati u razrednim aktivnostima. Zanemareni učenici koji u razrednom okruženju nemaju s kim dijeliti interese i slobodno vrijeme često se osjećaju odbačeno i manje vrijedno, što dakako utječe na njihov socijalni i

emocionalni razvoj (Bierman, 2004). Također, važno je naglasiti da socijalno izolirani učenici u školi često ne pokazuju interes ni za kognitivne zadatke, što u konačnici rezultira lošijim uspjehom u školi (Klarin, 2000). Osim odnosa s učenicima, na kvalitetu socijalizacije u školi utječu i karakteristike učeničkih odnosa s nastavnicima koje djeca najčešće ne doživljavaju samo kao osobe koje im prenose znanje. Naime, nastavnikova podrška učenicima u razrednoj zajednici predstavlja jedan od temeljnih čimbenika razrednog i nastavnog ozračja te značajno utječe na emocionalni, socijalni i moralni razvoj učenika (Jagić i Jurčić, 2006; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Williams i Deci, 1996). Uz to, dakako, nastavnici ne smiju zanemariti ni brigu za intelektualni razvoj i radne vrline svojih učenika, s obzirom na to da dosadašnja istraživanja pokazuju kako pozitivna interakcija učenika i nastavnika rezultira i efikasnijim izborom strategija učenja te razvojem pozitivnijih uvjerenja o vlastitim sposobnostima (Šimić Šašić i Sorić, 2011).

S obzirom na sve spomenuto može se zaključiti kako razmatranje zadovoljstva životom u školi ne smije uključivati samo školska postignuća već i dodatne, često zanemarivane činitelje, primjerice način na koji učenici doživljavaju sebe, svoje akademske sposobnosti i socijalne vještine, kao i socijalno okruženje u kojem se nalaze. Stoga je provedenim istraživanjem ispitan doprinos upravo tih činitelja učeničkom općem zadovoljstvu školom, pri čemu je naglasak bio stavljen na percipiranu akademsku kontrolu, socijalnu samoefikasnost, zadovoljstvo odnosima s učenicima odnosno njihovu socijalnu integriranost te zadovoljstvo odnosima s nastavnicima, odnosno percepciju učenika da ih nastavnici podržavaju u učenju i školskim aktivnostima. Pritom se pretpostavilo da će se sve ove varijable, kao i učeničko školsko postignuće, izdvojiti kao značajni prediktori učeničkog zadovoljstva školom. Također, s obzirom na dosadašnja istraživanja koja upućuju na medijacijsku ulogu samoefikasnosti, kao i percipirane akademske kontrole za niz ponašanja i ishoda (Bandura, 1989, 1993; Bandura, Adams i Beyer, 1977; Bandura, Barbaranelli, Caprara i Pastorelli, 2001; Ruthig, Haynes, Stupnisky i Perry, 2009; Zimmerman, 1995), očekivalo se da će efekt školskog postignuća, kvalitete odnosa s učenicima i nastavnicima na opće zadovoljstvo biti posredovan učeničkom socijalnom samoefikasnošću i percipiranom akademskom kontrolom. Uz to, u istraživanju je ispitan i doprinos demografskih varijabli koje uključuju spol i dob (razred) s obzirom na rezultate nekih dosadašnjih istraživanja koja upućuju na njihovu važnost u kontekstu zadovoljstva školom (Linnakylä i Brunell, 1996; Mok i Flynn, 2002). Pritom se očekivalo da će se spol, ali ne i razred izdvojiti kao značajan prediktor općeg zadovoljstva školom. Naime, svi sudionici ovog istraživanja bili su slične dobi, odnosno svi su pohađali sedmi i osmi razred osnovne škole te smo stoga očekivali da će ove dvije skupine učenika biti podjednako zadovoljne školom.

Metoda

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovala 302 učenika sedmih i osmih razreda iz dviju osnovnih škola na području grada Splita, među kojima je bilo 137 (45.4%) učenika i 165 (54.6%) učenica. Prosječni je školski uspjeh učenika tijekom prethodne godine bio 4.13 ($SD=.60$).

Instrumenti

Skala percipirane akademske kontrole (*Perceived Academic Control Scale*; Perry i sur., 2001; na hrvatski jezik prilagodile Sorić i Burić, 2010) mjeri percipiranu akademsku kontrolu koja odražava učenička uvjerenja o tome posjeduju li određene osobine kao što su inteligencija, učinkovite kognitivne strategije, društvene vještine ili druge osobine koje mogu pridonijeti njihovoj školskoj izvedbi. Sastoji se od 8 čestica (npr. *Što se više trudim, to sam bolji/bolja u školi*), a zadatak je ispitanika da na skali od pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*; 5 – *potpuno se slažem*) procijeni stupanj slaganja sa svakom iznesenom tvrdnjom. Viši rezultat na ovoj skali označava veću razinu percipirane akademske kontrole.

Upitnik samoefikasnosti za djecu (*Self-efficacy Questionnaire for Children*; Muris, 2001; na hrvatski jezik prilagodile Vulić-Prtorić i Sorić, 2006) mjeri dječji osjećaj samoefikasnosti u tri područja: akademskom, socijalnom i emocionalnom. Upitnik se sastoji od 24 čestice koje se mogu podijeliti u tri supskale, pri čemu je u ovom istraživanju primijenjena Skala socijalne samoefikasnosti. Ostale dvije supskale nisu primijenjene jer se, zbog dobi ispitanika, željelo izbjeći predugačko trajanje istraživanja. Skala socijalne samoefikasnosti sastoji se od 8 čestica koje opisuju ponašanja vezana uz sposobnost ostvarivanja kvalitetnih odnosa s vršnjacima i asertivnost (npr. *Lako se mogu sprijateljiti s drugom djecom*). Pritom sudionici na skali od pet stupnjeva (1 – *potpuno netočno*; 5 – *potpuno točno*) procjenjuju koliko se ponašanje opisano u svakoj tvrdnji odnosi na njih. Viši rezultat na ovoj skali označava veću razinu socijalne samoefikasnosti.

Upitnikom nastavničkog podržavanja autonomije (*Learning Climate Questionnaire*; Williams i Deci, 1996; na hrvatski jezik prilagodila Sviben, 2006) ispituje se stupanj u kojem učenici doživljavaju podržavanje autonomije od strane nastavnika, a koji u velikoj mjeri odražava njihovo zadovoljstvo odnosom s nastavnicima. Postoje dvije verzije upitnika, dulja od 15 tvrdnji i kraća od 6 tvrdnji (npr. *Osjećam da me nastavnici razumiju*). U ovom je istraživanju korištena kraća verzija upitnika u kojoj su učenici procjenjivali slaganje s navedenim tvrdnjama na skali od sedam stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 7 – *u potpunosti se slažem*). Viši rezultat na ovoj skali označava veću razinu podrške od strane nastavnika, odnosno veće zadovoljstvo odnosima s nastavnicima.

Upitnik kvalitete školskog života (Ainley i Bourke, 2002; prema Leonard, 2002; Raboteg-Šarić i sur., 2009) u izvorniku se sastoji od 40 tvrdnji koje čine sedam skala za mjerenje različitih aspekata zadovoljstva kvalitetom života u školi. U ovom su istraživanju korištene Skala općeg zadovoljstva školom, kojom se mjeri ukupno zadovoljstvo boravkom u školi te Skala socijalne integriranosti, kojom se mjeri zadovoljstvo odnosima s drugim učenicima. Skala općeg zadovoljstva školom sadrži 6 čestica (npr. *Za mene je škola mjesto kamo stvarno volim ići svaki dan*), a Skala socijalne integriranosti 5 čestica (npr. *Za mene je škola mjesto gdje sam popularan/na među drugim učenicima*), pri čemu učenici izražavaju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od četiri stupnja (1 – *uopće se ne slažem*; 4 – *potpuno se slažem*). Viši rezultat na ovim skalama označava veću razinu zadovoljstva školom, odnosno odnosima s učenicima.

Postupak

Istraživanje je provedeno u školama u kojima su učenici na satu razredne zajednice zajedno popunjavali pripremljene upitnike. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Sudionicima je na početku kratko objašnjen postupak i svrha istraživanja, nakon čega su zamoljeni za suradnju i iskrenost u odgovaranju. U istraživanju su primijenjeni sljedeći instrumenti: Skala socijalne samoefikasnosti iz Upitnika samoefikasnosti za djecu, Skala percipirane akademske kontrole, kraća verzija Upitnika nastavničkog podržavanja autonomije te Skala općeg zadovoljstva školom i Skala socijalne integriranosti iz Upitnika kvalitete školskog života. Također, u istraživanju su prikupljeni podaci o spolu, razredu i školskom uspjehu učenika. Popunjavanje je upitnika trajalo u prosjeku 20 minuta.

Rezultati

U Tablici 1. prikazane su deskriptivne karakteristike i pouzdanosti svih instrumenata korištenih u istraživanju.

Tablica 1. *Deskriptivne karakteristike i pouzdanosti instrumenata korištenih u istraživanju*

Skale	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Socijalna samoefikasnost	34.34	6.06	11	45	.77
Percipirana akademska kontrola	30.81	6.19	9	40	.77
Socijalna integriranost	15.07	2.74	6	20	.69
Podrška nastavnika	25.51	8.62	6	42	.85
Opće zadovoljstvo školom	13.31	4.49	6	24	.87

Nadalje, u provedenom je istraživanju ispitana povezanost školskog uspjeha, socijalne samoefikasnosti, percipirane akademske kontrole, socijalne integriranosti i

percipirane podrške od strane nastavnika te općeg zadovoljstva školom. Dobiveni su rezultati pokazali visoku korelaciju između percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti, kao i socijalne integritanosti i percipirane podrške od strane nastavnika s općim zadovoljstvom školom. Sve su izračunate korelacije prikazane u Tablici 2.

Tablica 2. *Koeficijenti korelacija među varijablama ispitanim u istraživanju*

	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8
Socijalna samoefikasnost (v1)	.41**	.48**	.23**	.18**	.11	.01	-.03
Percipirana akademska kontrola (v2)	-	.31**	.36**	.29**	.39**	.12*	-.12*
Socijalna integritanost (v3)		-	.34**	.40**	.04	-.09	-.12*
Podrška nastavnika (v4)			-	.50**	-.01	-.10	-.14*
Zadovoljstvo školom (v5)				-	-.04	.01	-.02
Školski uspjeh (v6)					-	.28**	-.07
Spol (v7)						-	.06
Razred (v8)							-

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

Također, u istraživanju je uz pomoć hijerarhijske regresijske analize ispitan doprinos percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti, kao i socijalne integritanosti i odnosa s nastavnicima u objašnjenju općeg zadovoljstva školom (Tablica 3.). Pritom se hijerarhijska regresijska analiza temelji na pojedinačnom uvrštavanju novih varijabli ili skupova varijabli u regresijsku jednadžbu te omogućuje procjenu jedinstvenog doprinosa varijabli uvrštenih na pojedinačnim koracima testiranjem značajnosti promjene postotka objašnjene varijance kriterija (Cohen i Cohen, 1975). Unutar prvog koraka te analize uključene su kontrolne varijable spola, razreda i školskog uspjeha. Nakon toga, u drugom je koraku kao mogući prediktor uključena socijalna samoefikasnost, a u trećem percipirana akademska kontrola. U posljednjem, četvrtom koraku analize kao mogući prediktori uključene su socijalna integritanost i percipirana podrška od strane nastavnika. Rezultati provedene analize pokazuju da se opisanom skupom prediktora može objasniti 34.4% varijance zadovoljstva školom. Pritom se nakon drugog koraka analize na temelju kontrolnih varijabli i socijalne samoefikasnosti moglo objasniti tek 3.7% varijance te je u ovom koraku kao značajan prediktor zadovoljstva školom izdvojena socijalna samoefikasnost. Međutim, nakon uključivanja percipirane akademske kontrole u analizu, čime je postotak objašnjene varijance povećan na 11.6%, socijalna samoefikasnost izgubila je spomenutu značajnost. Nakon posljednjeg su koraka analize kao značajni prediktori općeg zadovoljstva školom izdvojeni, uz percipiranu akademsku kontrolu čiji je značaj utvrđen u 3. koraku analize, socijalna integritanost i podrška od strane nastavnika. Uz to, u ovom je koraku kao dodatni prediktor zadovoljstva školom izdvojeno i školsko postignuće. Ovdje međutim treba istaknuti kako korelacije prvog reda nisu pokazale povezanost

između školskog uspjeha i zadovoljstva školom te je stoga spomenuti doprinos školskog uspjeha zadovoljstvu školom posljedica supresorskog učinka.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize s općim zadovoljstvom školom kao kriterijem

Prediktori	Korak 1 β	Korak 2 β	Korak 3 β	Korak 4 β
Spol	.03	.03	.02	.09
Razred	-.03	-.02	.01	.07
Školski uspjeh	-.05	-.07	-.18**	-.11*
Socijalna samoefikasnost		.19**	.06	-.09
Percipirana akademska kontrola			.33**	.14*
Socijalna integriranost				.29**
Podrška nastavnika				.40**
<i>R</i>	.05	.19	.34	.59
<i>R</i> ²	.003	.04	.12	.34
<i>F</i> (<i>df</i>)	.28 (3,298)	2.86* (4,297)	7.75** (5,296)	22.03** (7,294)
ΔR^2	-	.03	.08	.23
ΔF (<i>df</i>)	-	10.57** (1,297)	26.34** (1,296)	51.16** (2,294)

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

Na kraju, ispitana je moguća medijacijska uloga percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti u povezanosti školskog postignuća, socijalne integriranosti i nastavničke potpore s općim zadovoljstvom školom. Iako postoje brojni pristupi testiranju medijacije, među koje spada i korištenje tradicionalnog Sobelova testa (Baron i Kenny, 1986; Sobel, 1982), mnogi su od njih kritizirani zbog pretpostavki o normalitetu distribucija te neizravnom testiranju potencijalnih medijatornih učinaka (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West i Sheets, 2002). Stoga je u ovom istraživanju korištena tzv. metoda *bootstrap* s 1000 ponovljenih uzoraka, koja je provedena uz pomoć postupka za testiranje višestruke medijacije, a koju su razvili Preacher i Hayes (Hayes, 2009; Preacher i Hayes, 2004, 2008). Uz pomoć je ove metode bilo moguće istovremeno testirati medijacijski učinak dviju varijabli, percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti. Unutar ove metode odabrano je 1000 uzoraka originalne veličine nakon čega su u svakom od njih izračunati medijacijski učinci te pripadajući korigirani i akcelerirani intervali sigurnosti od 95%. Prilikom interpretacije dobivenih rezultata medijacija se smatra značajnom ako se unutar donje i gornje granice spomenutih intervala ne nalazi nula. U slučaju se značajne medijacije ponekad razlikuju tzv. potpuni i djelomični medijacijski učinci. Pritom se o potpunom posredovanju utjecaja nezavisne na zavisnu varijablu može govoriti ako izdvojeni medijator u potpunosti objašnjava vezu nezavisne i zavisne varijable. S druge strane, ako osim neizravnog efekta nezavisne varijable na zavisnu putem medijacijske varijable postoji i dodatni, izravni efekt, moguće je zaključivati o djelomičnom medijacijskom učinku. O postojanju takvih izravnih učinaka pritom se zaključuje na temelju izračunatih izravnih učinaka

nezavisne na zavisnu varijablu. Međutim, s obzirom na to da neki autori smatraju kako se pojmovi djelomične i potpune medijacije ne bi trebali upotrebljavati jer ovise o veličini uzorka i ne nude jasne teorijske doprinose (Hayes, 2013), u provedenom istraživanju dobivene medijacijske učinke nismo detaljnije klasificirali kao djelomične ili potpune. Dakle, rezultati dobiveni provedenim istraživanjem (Tablica 4.) pokazali su medijacijski učinak percipirane akademske kontrole u povezanosti školskog postignuća, socijalne integriranosti te nastavničke potpore s općim zadovoljstvom školom. S druge strane, dobiveni rezultati nisu pokazali medijacijski učinak socijalne samoefikasnosti u povezanosti školskog postignuća, socijalne integriranosti te nastavničke potpore s općim zadovoljstvom školom.

Tablica 4. *Rezultati medijacijske analize*

<i>Ukupni učinci NZV na ZV</i>			
NZV	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Školsko postignuće	-.29	.44	-.66
Socijalna integriranost	.66	.09	7.65**
Podrška nastavnika	.26	.03	10.10**
<i>Izravni učinci NZV na ZV</i>			
NZV	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Školsko postignuće	-1.33	.45	-2.98**
Socijalna integriranost	.62	.10	6.37**
Podrška nastavnika	.24	.03	8.56**
<i>Neizravni učinci NZV na ZV (medijacijski učinak socijalne samoefikasnosti)</i>			
NZV	<i>PE</i>	<i>SE</i>	<i>95% CI</i>
Školsko postignuće	.05	.06	-.03 – .23
Socijalna integriranost	-.07	.05	-.16 – .02
Podrška nastavnika	.00	.01	-.01 – .02
<i>Neizravni učinci NZV na ZV (medijacijski učinak percipirane akademske kontrole)</i>			
NZV	<i>PE</i>	<i>SE</i>	<i>95% CI</i>
Školsko postignuće	.99	.23	.57 – 1.45
Socijalna integriranost	.11	.04	.04 – .19
Podrška nastavnika	.02	.01	.0009 – .05

Napomene: NZV – nezavisna varijabla; ZV – zavisna varijabla (opće zadovoljstvo životom); *PE* – procjene učinka; *95% CI* – 95% korigirani i akcelerirani intervali sigurnosti.

** $p < .01$.

Rasprava

Provedenim istraživanjem ispitan je doprinos uvjerenja učenika osnovnih škola o svojim akademskim i socijalnim sposobnostima, kao i njihove socijalne integriranosti te percepcije nastavničke potpore općem zadovoljstvu školom. Uz to, istraživanjem je ispitan efekt dobi (razreda), spola te školskog postignuća na zadovoljstvo školom. Pritom su kao značajni prediktori općeg zadovoljstva školom izdvojeni socijalna integriranost, podrška od strane nastavnika, percipirana akademska kontrola i školsko postignuće, pri čemu je utvrđena i medijacijska uloga percipirane akademske kontrole s obzirom na efekt ostalih spomenutih varijabli na zadovoljstvo školom.

Uloga školskog postignuća i percipirane akademske kontrole u objašnjenju zadovoljstva školom

Na samom su početku rezultati provedenog istraživanja pokazali međusobnu povezanost školskog uspjeha i percipirane akademske kontrole, što je u skladu s prethodnim istraživanjima o važnoj ulozi učeničkih uvjerenja o svojim sposobnostima, vještinama i znanjima koja mogu pridonijeti školskoj izvedbi za njihova školska postignuća (Bandura, 1986; Bandura i sur., 1996; Pajares i Urdan, 2006; Perry, 2003; Ruthig i sur., 2008). Naime, uvjerenja o samoefikasnosti i percepcija kontrole utječu na ciljeve postignuća, ulaganje napora i posvećenost učenika školskim aktivnostima, što u konačnici rezultira njihovim boljim uspjehom (Bandura, 1993; Perry, Hall i Ruthig, 2005; Schunk, 1990, 1991; Sorić i Burić, 2010; Zimmerman, 1995). Također, nalazi provedenog istraživanja upućuju na važnost školskog postignuća i percipirane akademske kontrole za objašnjenje učeničkoga općeg zadovoljstva školom, što je u skladu s prethodnim istraživanjima koja su pokazala složenu međuovisnost učeničkih uvjerenja o vlastitim sposobnostima i školskog uspjeha (Ainley i sur., 1991; Mok i Flynn, 2002; Perry, Hall i Ruthig, 2005; Perry i sur., 2001; Perry, Hladkyj i sur., 2005; Raboteg-Šarić i sur., 2009). Naime, većina prethodnih istraživanja pokazuje kako su učenici koji imaju bolje ocjene često zadovoljniji školom (Cock i Halvari, 1999). Međutim, treba istaknuti kako odnos između školskog postignuća i zadovoljstva nije jednostavan te je vrlo često posredovan učeničkim uvjerenjima o svojim akademskim sposobnostima, uz koje je vezana i njihova mogućnost kontrole akademskih postignuća (Epstein i McPartland, 1976; Perry, Hall i Ruthig, 2005; Perry, Hladkyj i sur., 2005; Verkuyten i Thijs, 2002).

Rezultati provedenog istraživanja dodatno upućuju na složeni odnos između školskog uspjeha, percipirane akademske kontrole te zadovoljstva školom. Naime, iako korelacije prvog reda nisu pokazale povezanost između školskog uspjeha i zadovoljstva školom, školski je uspjeh izdvojen kao negativni prediktor tog zadovoljstva, što upućuje na supresorski učinak u odnosima ispitanih varijabli. Nadalje, provedena medijacijska analiza pokazuje da je dio utjecaja školskog uspjeha

na zadovoljstvo školom bio posredovan percipiranom akademskom kontrolom učenika s kojom je pozitivno povezan. To upućuje na zaključak da sami školski uspjeh, bez uvjerenja pojedinaca da su oni za njega zaslužni te da ga mogu kontrolirati, ne pridonosi zadovoljstvu školom. Ovi se rezultati mogu povezati s prethodnim nalazima koji upućuju na medijacijsku ulogu percipirane akademske kontrole (Ruthig i sur., 2009), kao i s njom povezane akademske samoefikasnosti u školskom kontekstu (Verkuyten i Thijs, 2002). Na temelju provedenog istraživanja ne može se ponuditi jednoznačna interpretacija ovih rezultata te se veze između spomenutih varijabli trebaju detaljnije ispitati u budućim istraživanjima. Unatoč tom ograničenju, dobiveni nalazi upućuju na zaključak o važnosti percipirane akademske kontrole, koja svakako pozitivno pridonosi zadovoljstvu školom. Nadalje, treba spomenuti kako su akademski doživljaji učenika važni ne samo za njihovo zadovoljstvo školom već i za opće zadovoljstvo životom, kojem značajno doprinosi uspjeh u školi i osjećaj vlastite sposobnosti (Uusitalo-Malmivaara, 2012). Dakako, treba naglasiti kako ovakve veze vjerojatno barem dijelom ovise o specifičnostima obrazovnih sustava i kultura različitih zemalja. Naime, načini vrednovanja školskog postignuća, kao i važnost koja se pridaje akademskim postignućima značajno se razlikuju u različitim društvima, što zasigurno utječe i na doprinos ovih činitelja zadovoljstvu školom, kao i općem zadovoljstvu djece i adolescenata (Park i Huebner, 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Važnost socijalne samoefikasnosti i socijalne integriranosti u objašnjenju zadovoljstva školom

Osim školskih postignuća i percipirane akademske kontrole rezultati su provedenog istraživanja izdvojili socijalnu integriranost kao značajni prediktor zadovoljstva školom. Ovi se rezultati mogu dovesti u vezu s prethodnim nalazima koji pokazuju kako slaba kvaliteta interakcija s vršnjacima u školskom okruženju predstavlja važan prediktor nezadovoljstva školom, pri čemu zadovoljavajuće interakcije s drugim učenicima utječu na pozitivan doživljaj škole (Brendgen, Vitaro, Turgeon i Poulin, 2002; Holder i Coleman, 2009). Uz to, prethodna istraživanja pokazuju kako je zadovoljstvo socijalnim odnosima povezano ne samo sa zadovoljstvom školom već i s općim zadovoljstvom životom (Uusitalo-Malmivaara, 2012). Ovi rezultati ne čude, jer potrebe za pripadanjem i za intimnošću predstavljaju temeljne ljudske potrebe koje se ostvaruju i zadovoljavaju u interakciji s vršnjacima te snažno utječu na kvalitetu života (Klarin, 2000; Sullivan, 1953). Dobri odnosi s vršnjacima pozitivno su povezani s općim zadovoljstvom životom, općim samopoštovanjem, emocionalnom dobrobiti i prosocijalnim ponašanjem te su u negativnoj vezi s depresijom i drugim negativnim emocionalnim stanjima (Bandura i sur., 1996; Connolly, 1989; Galanaki i Kalantzi-Azizi, 1999; Hermann i Betz, 2004; İskender i Akin, 2010). Iako se ove veze odnose na pojedince u svim životnim dobima, važnost socijalne integracije i interakcije s vršnjacima naročito je važna u adolescentskoj dobi (Lacković-Grgin, 2006), što je u skladu i s rezultatima

provedenog istraživanja, koji upućuju na važnost socijalnih odnosa među učenicima za opće zadovoljstvo školom.

Nadalje, dobiveni su rezultati pokazali da je doprinos socijalne integriranosti općem zadovoljstvu školom posredovan percipiranom akademskom kontrolom učenika. To upućuje na zaključak kako razvijanje dobrih socijalnih odnosa s drugim učenicima nije dovoljno za povećanje zadovoljstva školom kod učenika koji smatraju da ne mogu kontrolirati svoja akademska postignuća. S druge strane, veće zadovoljstvo školom lakše postižu učenici koji su visoko socijalno integrirani u razredu što im omogućuje da razviju pozitivnija uvjerenja o vlastitim sposobnostima potrebnim za uspjeh u školskom okruženju. Ovi se rezultati mogu dovesti u vezu s prethodnim nalazima koji pokazuju medijacijsku ulogu percipirane akademske kontrole u objašnjenju efekta socijalne potpore na psihološko zdravlje (Ruthig i sur., 2009). Uz to, oni se dijelom mogu objasniti i općenito snažnim vezama između akademskih i socijalnih iskustava učenika. Naime, važno je istaknuti kako su školska postignuća povezana s socioemocionalnim stanjima učenika te utječu na njihova ponašanja, socijalni status, stavove prema suradnji s vršnjacima itd. (Levy-Tossman, Kaplan i Assor, 2007; Linnenbrink, 2005; Shim i Finch, 2014). U školskom okruženju tako postoji značajno preklapanje akademskih i socijalnih problema i ciljeva, pri čemu su školski uspjeh i akademska samoefikasnost povezani sa socijalnom integracijom te uvjerenjima pojedinca o vlastitim socijalnim vještinama (Liem, Lau i Nie, 2008; Shim i Finch, 2014; Urđan i Maehr, 1995; Wigfield, 1994). Također, socijalne vještine često pogoduju akademskim postignućima zbog potpore vršnjačke okoline koja pozitivno djeluje na pojedinca i njegovo samopoimanje (Shim i sur., 2013; Wentzel, 1999).

Rezultati provedenog istraživanja u skladu su s opisanim nalazima jer pokazuju pozitivne povezanosti percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti učenika te socijalne integriranosti učenika. Uz to, na vezu ovih varijabli upućuje i činjenica da je socijalna samoefikasnost izdvojena kao značajan prediktor učeničkoga općeg zadovoljstva školom u jednom od međukoraka hijerarhijske regresijske analize, pri čemu se njezina značajnost izgubila nakon uključivanja percipirane akademske kontrole u spomenutu analizu. Ovi rezultati, koji otkrivaju složenu međuovisnost uvjerenja o akademskim i socijalnim kompetencijama pojedinaca, su u skladu s očekivanjima s obzirom na prethodna istraživanja koja pokazuju povezanost opće te različitih vrsta situacijski specifičnih oblika samoefikasnosti (Bandura, 1986; Chen i sur., 2000). Međutim, u ovom kontekstu treba istaknuti kako dobiveni rezultati nisu pokazali medijacijski učinak socijalne samoefikasnosti u objašnjenju efekta socijalne integriranosti na zadovoljstvo školom. Taj je utjecaj bio očekivan s obzirom na prethodna istraživanja koja su pokazala kako socijalna samoefikasnost posreduje u objašnjenju efekta zlostavljanja među vršnjacima na zadovoljstvo školom (Verkuyten i Thijs, 2002). Iako se na temelju provedenog istraživanja ne može jednoznačno utvrditi zašto sličan efekt socijalne samoefikasnosti nije utvrđen u ovom istraživanju, to se može povezati s

ranije opisanom vezom percipirane akademske kontrole i socijalne samoefikasnosti. U budućim će istraživanjima biti stoga važno detaljnije ispitati njihovu povezanost te se također usmjeriti na ulogu opće i socijalne samoefikasnosti u objašnjenju specifičnih aspekata zadovoljstva školom.

Uloga nastavničke potpore, spola i razreda u objašnjenju zadovoljstva školom

Nadalje, rezultati su provedenog istraživanja pokazali kako podrška od strane nastavnika predstavlja značajni prediktor zadovoljstva školom, što pokazuje da je, uz odnose s vršnjacima, za to zadovoljstvo važna i kvaliteta interakcije učenika s njihovim nastavnicima. Slično tome, prethodna su istraživanja pokazala bolja školska postignuća, kao i veće zadovoljstvo kod učenika koji od strane nastavnika osjećaju prihvaćanje, potporu i razumijevanje (Klarin, 2000; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Šimić Šašić i Sorić, 2011). Prilikom razmatranja odnosa učenika i nastavnika naročito je važan utjecaj nastavničke potpore autonomiji učenika, koja je povezana s povećanjem intrinzične motivacije, osjećajem autonomije, angažmanom pri učenju, školskim postignućem te općenito boljom prilagodbom u školi (Grolnick i Ryan, 1987; Reeve i Jang, 2006; Ryan i Grolnick, 1986; Williams i Deci, 1996). Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju i proširuju ove nalaze jer pokazuju da je taj efekt, kao i doprinos socijalne integriranosti općem zadovoljstvu školom, posredovan percipiranom akademskom kontrolom učenika. Kao što je ranije opisano, ovi su rezultati u skladu s prethodnim istraživanjima koja upućuju na medijacijsku ulogu percipirane akademske kontrole i samoefikasnosti u školskom kontekstu (Bandura, 1986; Lent, Brown i Hackett, 1994; Ruthig i sur., 2009; Verkuyten i Thijs, 2002; Zimmerman, 1995), kao i povezanost akademske samoefikasnosti i nastavničke podrške učenicima (Harter, 1982).

Na kraju treba spomenuti kako su provedenim istraživanjem također ispitani efekti razreda i spola na opće zadovoljstvo školom. Iako se pritom očekivao doprinos spola objašnjenju općeg zadovoljstva školom s obzirom na rezultate nekih dosadašnjih istraživanja (Linnakylä i Brunell, 1996; Mok i Flynn, 2002), dobiveni rezultati nisu potvrdili tu hipotezu. To se može povezati s ranijim istraživanjima koja nisu pokazala važnost spola i dobi za kvalitetu života odraslih (Penezić, 2006). Također, treba naglasiti da su svi učenici u uzorku bili dobno vrlo bliski te se stoga značajniji efekt razreda u ovom kontekstu nije ni očekivao.

Ograničenja i implikacije provedenog istraživanja

Općenito, prilikom interpretacije dobivenih rezultata treba uzeti u obzir nekoliko činitelja koji ograničavaju mogućnost generalizacije opisanih nalaza. Na početku, radi se o korelacijskom istraživanju koje nudi ograničene mogućnosti zaključivanja o mogućim uzročno-posljedičnim vezama među varijablama. Iako u takvim istraživanjima dodatni problem može predstavljati i multikolinearnost, odnosno međusobna visoka povezanost prediktora, nakon izračunavanja pokazatelja

multikolinearnosti ovaj problem nije uočen u provedenom istraživanju. Također, svi podaci prikupljeni ovim istraživanjem predstavljaju samoprocjene ispitanika koje su općenito povezane s nekoliko mogućih nedostataka koji uključuju, primjerice, probleme dijeljene varijance, kulturalnu specifičnost, učinke sidrenja i recentnosti itd. (McDonald, 2008; Paulhus i Vazire, 2007). S obzirom na to, u budućim će istraživanjima biti važno rabiti dodatne izvore podataka, kao i provoditi longitudinalna ispitivanja dugoročnog efekta mjerenih varijabli na uspjeh i zadovoljstvo učenika. U tim će se istraživanjima, osim varijabli uključenih u provedeno istraživanje, trebati usmjeriti na dodatne obrazovne i druge ishode te druge važne prediktorske varijable, primjerice emocionalnu kompetenciju ili ciljeve postignuća učenika.

Unatoč spomenutim nedostacima, rezultati provedenog istraživanja mogu biti informativni za nastavnike i druge dionike odgojno-obrazovnog sustava jer upućuju na složenu međuovisnost akademskih i socijalnih činitelja u školskom kontekstu koji se dugoročno reflektiraju na doživljaje i prilagodbu pojedinaca školi, kao i na njihova školska postignuća te općenito psihološko zdravlje (Perry, Hall i Ruthig, 2005; Perry, Hladkyj i sur., 2005; Ruhig i sur., 2009). Naročito pritom treba imati na umu i značajan efekt koji sami nastavnici imaju na učenike kojima je njihova podrška izrazito važna. Povećana svijest i briga o tom čimbeniku mogu imati pozitivne učinke, a potencijalno čak i ublažiti probleme s kojima se učenici susreću, s obzirom na to da istraživanja pokazuju kako se njihova uvjerenja o vlastitim sposobnostima i uspjeh u školi mogu promijeniti čak i relativno malim intervencijama (Haynes, Ruthig, Perry, Stupnisky i Hall, 2006). Ovakva će istraživanja u budućnosti biti jako važna zbog još uvijek nedovoljnog razumijevanja odrednica učeničkog zadovoljstva školom i kvalitete školskog života unatoč njihovoj važnosti za kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece. Kao što pokazuju rezultati ovog istraživanja, u objašnjenju kvalitete školskog života važnu ulogu imaju i socijalni i akademski činitelji te stoga zadovoljstvo učenika školom treba promatrati u kontekstu odnosa u školskom okruženju, načina na koji pojedinci doživljavaju sebe, svoje akademske sposobnosti te socijalne vještine.

Literatura

- 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Adams, N.E. i Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. i Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. i Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Baron, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Betz, N.E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. i Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.
- Chen, G., Gully, S.M., Whiteman, J.-A. i Kilcullen, R.N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835-847.
- 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.
- Cohen, I. i Cohen, P. (1975). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New York: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269.
- 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.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Galanaki, E.P. i Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.

- Grolnick, W.S. i Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: The Guilford Press.
- Haynes, T.L., Ruthig, J.C., Perry, R.P., Stupnisky, R.H. i Hall, N.C. (2006). Reducing the academic risks of over-optimism: The longitudinal effects of attributional retraining on cognition and achievement. *Research in Higher Education*, 47(7), 755-779.
- Hermann, K.S. i Betz, N.E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51(1-2), 55-66.
- Holder, M.D. i Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 329-349.
- Huebner, E.S. i McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- İskender, M. i Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29-43.
- Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lent, R.W., Brown, S.D. i Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Leonard, C.A. (2002). *Quality of life and attendance in primary schools*. (Neobjavljena doktorska disertacija). University of Newcastle, Newcastle.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. i Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231-252.
- Liem, A.D., Lau, S. i Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.

- 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). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., Hoffman, J.M., West, S.G. i Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.
- McDonald, J.D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1-18.
- McFarlane, A.H., Bellissimo, A. i Norman, G.R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: Links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), 402-410.
- Mok, M.M.C. i Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Multon, K.D., Brown, S.D. i Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Pajares, F. i Urdan, T.C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: IAP.
- Park, N. i Huebner, E.S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456.
- Paulhus, D.L. i Vazire, S. (2007). The self-report method. U: R.W. Robins, R.C. Fraley i R.F. Krueger (Ur.), *Handbook of research methods in personality psychology* (str. 224-239). New York: Guilford Press.
- Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 4-5, 643-669.
- Perry, R.P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education. U: J.C. Smart (Ur.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 7, str. 1-56). New York: Agathon.
- Perry, R.P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 44(4), 312-331.
- 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* (Vol. 20, str. 363-436). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H., Clifton, R.A. i Chipperfield, J.G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H. i Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Preacher, K.J. i Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K.J. i Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- 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.
- Reeve, J. i Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111-126.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Ruthig, J.C., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H. i Perry, R.P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12(2), 233-249.
- Ruthig, J.C., Perry, R.P., Hladkyj, S., Hall, N.C., Pekrun, R. i Chipperfield, J.G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11(2), 161-180.
- Ryan, R.M. i Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. i Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. U: A. Wigfield i J. Eccles (Ur.), *Development of achievement motivation* (str. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. i Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. i Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Shim, S.S. i Finch, W.H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105.
- 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.
- Slater, M.D. (1989). Social influences and cognitive control as predictors of self-efficacy and eating behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 13(3), 231-245.
- Smith, H.M. i Betz, N.E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Sorić, I. i Burić, I. (2010). Skala percipirane akademske kontrole. U: I. Tucak-Junaković, V. Čubela Adorić, A. Proroković i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika V* (str. 47-52). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: W.W. Norton & Company, Inc.
- Sviben, M. (2006). *Percepcija nastavnčkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata*. (Neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnika-učenik: Povezanost s komponentama samoregularanog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-54.
- Urdu, T.C. i Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619.
- 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.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006). Upitnik samoefikasnosti za djecu. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika III* (str. 87-93). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Williams, G.C. i Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Williams, T. i Roey, S. (1996). Consistencies in the quality of school life. U: M. Binkley, K. Rust i T. Williams (Ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 193-202). Washington, DC: US Department of Education.
- 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.
- 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.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. U: A. Bandura (Ur.), *Self-efficacy in changing societies* (str. 202-231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B.J. i Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.

The Role of Academic and Social Factors in Explaining School Satisfaction

Abstract

Despite the fact that the focus within educational research is often placed on cognitive factors and academic achievements, children's social and emotional experiences are also very relevant for their overall school commitment. Consequently, the goal of the present study was to investigate the relevance of students' social self-efficacy and perceived academic control, as well as social integration and the perception of teacher support for their general school satisfaction. The study was conducted in elementary schools where a total of 302 students enrolled into seventh and eighth grade completed the prepared questionnaires. The obtained results indicated social integration, teacher support, perceived academic control and school achievement as statistically significant predictors of school satisfaction. Furthermore, perceived academic control was revealed as a mediator with regard to the relationship between other predictors with school satisfaction. These findings indicate the relevance of different types of students' beliefs regarding their own characteristics for their school satisfaction. They also suggest that in addition to their academic experience, children's social experiences also influence their school satisfaction and should be considered with more care when planning and organizing school activities.

Keywords: teacher support, perceived academic control, social integration, social self-efficacy, school satisfaction

Factores académicos y sociales de satisfacción con la escuela

Resumen

Aunque en las investigaciones de educación a menudo el foco está en los factores cognitivos y rendimiento escolar de los niños, también son muy importantes las experiencias emocionales y sociales de los alumnos, tanto como su impresión íntegra de la escuela. Por eso el objetivo de la investigación realizada fue examinar la satisfacción con la escuela entre los alumnos de los últimos grados de la educación primaria y constatar la contribución de su autoeficacia social y control académica percibida, tanto como la integración social y la percepción del apoyo de los enseñantes para esta satisfacción. En la investigación participaron 302 alumnos de la séptima y octava clase de las escuelas primarias. Los resultados obtenidos han mostrado que la integración social, el apoyo por parte de enseñantes, el control académico percibido y el rendimiento escolar representan predictores significativos de la satisfacción general con la escuela. Además, se comprobó el papel mediador del control académico percibido con respecto a la relación entre otros predictores y la satisfacción con la escuela. Los resultados obtenidos también demuestran que además de los factores académicos, en la impresión que los estudiantes tienen sobre la escuela influyen también los factores sociales, que deberían tomarse en consideración a la hora de planear y realizar actividades escolares.

Palabras claves: apoyo de los enseñantes, control académico percibido, integración social, autoeficacia social, satisfacción con la escuela

Primljeno: 15.04.2015.

