

OBILJEŽJA ŠKOLSKE KLIME U OBJAŠNJAVANJU POZITIVNOG RAZVOJA ADOLESCENATA

Delić, Neja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:230248>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-07**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**OBILJEŽJA ŠKOLSKE KLIME U OBJAŠNJAVANJU POZITIVNOG RAZVOJA
ADOLESCENATA**

NEJRA DELIĆ

SPLIT, 2024.

Odsjek za Pedagogiju
Anglistika i Pedagogija

**OBILJEŽJA ŠKOLSKE KLIME U OBJAŠNJAVANJU POZITIVNOG RAZVOJA
ADOLESCENATA**

Studentica:

Nejra Delić

Mentorica:

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

Komentor:

doc. dr. sc. Toni Maglica

Split, rujan 2024.

ZAHVALA

Prvo bih se željela zahvaliti svojoj majci koja me, iako sam gotova sa formalnim dijelom obrazovanja, i dalje svaki dan uči kako biti dobar čovjek. Hvala ti za sve, jer mi ništa nije falilo i sve si učinila da mi bude lijepo. Za svaku riječ podrške i neizmjernu količinu ljubavi koja mi je vječni izvor energija za dalje. Možeš biti uzor svim roditeljima svijeta jer si jedina jedina Mama zbog koje hodam s osmijehom na licu i srcem na dlanu.

Hvala mojoj Seli i Tini kojima sam uvijek zvijezda i koje mi uvijek kažu da će sve biti u redu, pa zato i bude.

Hvala mom Danijelu koji me naučio da vjerujem u sebe otkrivajući mi svaki dan novi dio vrijedan ljubavi. Nisi dao da odustanem, već si me bodrio, slušao i razumio.

Hvala profesoru T, mom mentoru, koji je u meni vidio potencijal i ponekad znao moje misli i stavove izraziti bolje nego što bih ja to sama. Hvala na savjetima i motivaciji koje ću vječno pamtiti.

Kao šećer na kraju, želim zahvaliti svojim prijateljima koji su moja obitelj puna ljubavi i smijeha. Koji su me svaki dan ohrabivali, ponekad i tjerali na rad. Sve smo zajedno proživjeli i preživjeli.

Bez vas ovaj rad ne bi bio danas u vašim rukama.

Uvijek ste tu.

Sadržaj

1.	UVOD.....	1
2.	POZITIVNI RAZVOJ MLADIH	3
2.1.	O pozitivnom razvoju.....	3
2.2.	Koncept razvojnih prednosti.....	5
2.3.	5C Model	7
3.	ŠKOLSKA KLIMA.....	9
3.1.	Definiranje i sastavnice školske klime	10
3.3.	Utjecaj školske klime na učenike	13
4.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	16
4.1.	Cilj istraživanja	16
4.2.	Problemi i hipoteze istraživanja	16
4.3.	Uzorak ispitanika.....	16
4.4.	Instrumentarij.....	17
4.5.	Postupak provedbe istraživanja	19
5.	REZULTATI I RASPRAVA.....	20
6.	ZAKLJUČAK.....	30
7.	SAŽETAK.....	31
8.	ABSTRACT	32
9.	LITERATURA	33

1. UVOD

Danas se vrijeme razvoja mladih – adolescencija promatra s obzirom na prednosti, snage i potencijal koji svatko od njih posjeduje kao svojevrsni resurs za razvoj cjelokupnog društva. Takav pogled na razvoj mladih se odriče pristupa Stanley Halla (1904) u kojem je vrijeme adolescencije olujno razdoblje stresa te se usredotočuje na prednosti mladih ljudi, a ne na njihove slabosti (Benson i sur. 2006; Damon 2004.; Lerner i sur. 2015).

Razni autori opisuju kako je do devedesetih godina prošloga stoljeća pozitivan razvoj smatran izostankom nepoželjnih ponašanja kao što su konzumacija alkohola i droga i/ili agresivnosti i nasilnih ponašanja (Benson 2006, Lerner 2004, Lerner i sur., 2005). Dokazano je kako navedena upućenost u nepoželjna ponašanja i prediktore istih ne nude uvid u poželjna i prosocijalna ponašanja (Benson, 2003). Perspektiva pozitivnog razvoja mladih naglašava snagu mladih i prikazuje mlade kao potencijal i ljudski resurs za društveni razvoj. Također se smatra da usklađivanje osobnih vještina i kompetencija s pozitivnim razvojnim iskustvima odnosa i prilika u njihovim kontekstima će olakšati vlastiti razvoj kao i razvoj društva (Lerner i sur., 2015).

Istraživanja pozitivnog razvoja mladih proširila su se izvan okvira Amerike na globalni kontekst te se projekt pozitivnog razvoja mladih razvio na Sveučilištu u Bergenu, u Norveškoj, 2014. godine. Sam projekt pozitivnog razvoja obuhvatio je mlade iz različitih zemalja i pozadina te je usvojio pristupe Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (Bronfenbrenner i Morris, 1998), Bensonove razvojne prednosti (Benson, 2007) i Lernerov 5C Pozitivan razvoj mladih (Lerner i sur. 2015) za ispitivanje razvojnih ishoda mladih unutar interakcije sa svojom užom obitelji, vršnjacima, školom i zajednicom. Ciljevi pozitivnog razvoja mladih odnose se na pripremanje mladih na sadašnje i buduće izazove te se sastoje od 5C kompetencija koje obuhvaćaju akademske, društvene i strukovne vještine kao što su povjerenje i pozitivan identitet te karakter, integritet i osobne vrijednosti, povezanost sa zajednicom, prijateljima, obitelji i školom te brižnost.

U 21. stoljeću se pojam pozitivan razvoj mladih (poznat pod skraćenicom PYD – Positive Youth Development) (Benson i sur., 2006; Damon, 2004; Lerner, Lerner i sur., 2005) usmjerava na prednosti i potencijale adolescenata (Wiium i Dimitrova, 2019).

Opći cilj ovog istraživanja provedenog nad splitskim srednjoškolcima je ispitati povezanost školske klime s pozitivnim razvojem adolescenata te se nastoji unaprijediti znanje o mehanizmima pozitivnog razvoja mladih i razviti bolje komponente istoga kako bi se i dalje promicala dobrobit mladih. Istraživanje je provedeno na uzorku od 248 učenika splitskih srednjih škola, a u sklopu projekta *Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)*. Cilj istraživanja je ispitati 5C karakteristike splitskih srednjoškolaca, njihovu dobrobit te utvrditi njihovu povezanost sa školskom klimom. Istraživački problemi i pripadajuće hipoteze su ispitivale povezanost 5C karakteristika i dobrobiti splitskih srednjoškolaca, 5C karakteristika i dobrobiti s materijalnim statusom, razliku između adolescentica i adolescenata, školske klime i viših 5C i dobrobiti.

2. POZITIVNI RAZVOJ MLADIH

2.1. O pozitivnom razvoju

Pozitivni razvoj mladih počelo se razvijati kao otpor prema stavu kako je adolescencija razvojno razdoblje uz koje se blisko veže destruktivno i rizično ponašanje mladih. Temeljna filozofija pozitivnog razvoja ukazuje na to da pojedinci, kulture i nacije trebaju vjerovati da su ljudi, adolescenti i starije osobe resursi koji imaju sposobnost biti razvijeni i stoga ih ne treba smatrati pojedincima koji su uvijek suočeni s problemima i abnormalnostima i trebaju pomoć u rješavanju svojih problema (Bundick, Yeager, King i Damon, 2010).

Prema Lerner i suradnicima (2009) koncept pozitivnog razvoja oslanja se na plastičnost ljudskog razvoja. Navedena plastičnost je prema Roth i Brooks-Gunn (2003) pogled na adolescente kao na ljudski resurs koji je prepun potencijalom i samo treba dobro vođenje i potkrjepu kako bi se razvio do svog maksimuma. Perspektiva pozitivnog razvoja mladih nije samo prevenirati nepoželjna ponašanja, već je pogled na razvoj u kojem se promiču pozitivni ishodi razvoja adolescenata (Lerner i sur., 2009). Takav pogled na razvoj adolescenata prema Hamilton (1999) fokusiran je na vještine, znanja te druga osobna i društvena dobra potrebna za uspješan prijelaz u odraslu dob.

Lerner i suradnici (2013) zaključili su da je potreban novi pogled na mlade i razdoblje adolescencije koji mlade promatra kao resurs koji treba osnažiti i podržati kako bi se uspjeli razviti do punog potencijala. U novije vrijeme, struktura obitelji se također izmijenila te prevladavaju sve manje bliski odnosi, slobodno vrijeme se ne koristi konstruktivno, a društvo se mijenja iz dana u dan. Pozitivnim razvojem se do kraja prošlog stoljeća smatrao razvoj bez rizičnog ili nepoželjnog ponašanja, takozvanih destruktivnih ponašanja. Ta ponašanja su se sastojala od korištenja sredstava ovisnosti, rizičnih seksualnih ponašanja ili sudjelovanja u nezakonitim radnjama te kombinacijom tih ponašanja (Benson, 2003). Uskoro se stav kako je razvoj u kojem nema destruktivnih ponašanja dovoljan za razvoj adolescenata u cjelokupnu ličnost promijenio te se krenulo s aktiviranjem mladih na aktivno sudjelovanje u zajednici. Taj se stav odnosio na učenje kroz aktivno sudjelovanje u kojem mladi vide smisao u zbilji koja ih okružuje.

Pozitivni razvoj mladih nema jednu definiciju zbog svoje kompleksnosti, već obuhvaća široki spektar pravaca istraživanja snage, kompetencija i vještina koje poticajno djeluju na pojedince. Benson i suradnici (2006) navode da pozitivni razvoj obuhvaća povezivanje različitih ekoloških sustava u kojima su osigurane prilike, podrška i iskustvo kako bi se omogućila podrška za rast i razvoj i samim time osigurao razvoj pozitivnih razvojnih ishoda kako za pojedinca tako i za društvo. Prema navedenoj teoriji pozitivnog razvoja svaka mlada osoba kao pojedinac ima potencijal te se pozitivni ishodi u pojedinčevoj odrasloj dobi nastoje održati očuvanjem odnosa u obitelji, školi, zajednici, kulturi te institucijama (Benson i sur., 2006; Lerner, 2002). Zajednica ovdje predstavlja pokretača pozitivnog razvoja koji utječe na pojedinca i samim time dolazimo do zaključka da je pozitivan razvoj onaj razvoj koji utjecajem pojedinca djeluje i na pozitivan razvoj cijelog društva. Lerner (2002) spominje pojam „razvojni kontekstualizam“ koji se odnosi na poravnanje snaga i samim time iniciranje odnosa pojedinaca s resursima u okruženju kojima se razvija shvaćanje što je to pozitivan razvoj mladih. Nadalje, navodi kako ne smijemo isključiti iz jednadžbe napore adolescenata da dođu do cilja jer je samo uz takav usmjeren i ciljani napor razvoj koji se odvija pozitivan.

Sastankom „*President's Summit for Youth*“ 1977. u SAD-u, Philadelphiji, određeni su prioriteti koje je nužno ostvariti za podršku mladima, kao što su sigurnost okoline i zdravi početak, podrška odraslih, strukturirane aktivnosti, pomaganje zajednici u kojoj živimo, učenje vještina traženih na tržištu na koje ćemo se prijaviti za rad. Prema Lerner i suradnicima (2005) od devedesetih se istražuje koncept razvojnih prednosti, povezanosti zajednice, duhovnosti, samoučinkovitosti, samousmjerenja, društvenih kompetencija, građanskog doprinosa, volontiranja i davanja zajednici, dobrobiti i postizanja uspjeha. Zbog kompleksnosti pojma održivog razvoja: „Značajno je pojasniti da je iznimno teško sve ideje pozitivnog razvoja okupiti u jednoj studiji: kontekst, prirodu djeteta, tj. unutarnje kapacitete za razvoj, razvojne prednosti (kompetencije, vještine, vrijednosti), smanjenje visoko-rizičnih ponašanja i promociju napretka.“ (Novak i sur., 2019, str. 164).

Prema Benson i suradnicima (2006) postoji šest principa pristupa pozitivnog razvoja i to su da: 1. mladi imaju urođenu sposobnost za razvoj,

2. pozitivni razvoj može održati svoj smjer onda kad odnosi među ljudima, okruženje u kojoj se mladi nalaze i kontekst istoga njeguju razvoj,

3. promicanje pozitivnog razvoja pozitivno djeluje na kontinuirana uključenost u okruženju,

4. mladi, neovisno koje kulture, napreduju ukoliko su podržani i ukoliko bližnji vjeruju u njih,

5. zajednica se postavlja kao temelj osiguravanja razvoja,

6. mladi su pokretači svog razvoja i njihovo sudjelovanje je ključno kako bi se osigurali dobrih odnosa i okruženje u kojima je pozitivan razvoj moguć.

Pozitivni razvoj mladih sastoji se od sljedećih indikatora: kompetencija, karaktera, samosvijesti, povezanosti s drugim ljudima, brižnosti i doprinosa mladih zajednici. Prema Novak i suradnici (2019) kompetencije su objašnjene kao pozitivno percipiranje vlastitih kognitivnih sposobnosti donošenja odluka, akademskih sposobnosti, karijernih sposobnosti u budućnosti te posebno socijalnih kompetencija rješavanja problema. Samosvijest se opisuje kao nečiji odnos prema samome sebi, unutarnji osjećaj opće vrijednosti i samoučinkovitosti. Osim osjećaja za ispravno ponašanje - dobro i loše te moralnosti i integriteta, karakter obuhvaća i poštivanje socijalnih i kulturnih normi i pravila. Povezanost s drugima i institucijama koje doprinose dvosmjernom odnosu i komunikaciji između okoline, obitelji, škole i zajednice. Brižnost je opisana kao osjećaj empatije prema drugima. Doprinos mladih se opisuje kao praćenje navedenih elemenata i na takav način doprinosenje obitelji, zajednici i civilnom društvu.

Uz koncept pozitivnog razvoja mladih često se spominje i koncept otpornosti koji, kao i ranije objašnjen koncept, počiva na osobinama ličnosti kao i privrženosti društvu. Istraživanja pozitivnog razvoja više se zalažu za utjecaj sudjelovanja u zajednici, na poticanje osobnih snaga i bodrenje od strane zajednice. Kad bi se otpornost promatrala na ovakav način, ona bi prije bila povezanost osobe i konteksta u kojem je osoba dio ekološkog sustava. Prema Lerneru i suradnicima (2013), pojedinac u društvu funkcionira zdravo kad je uz konstantni razvoj i promjenu postojeća i konstantna prilagodba i fleksibilnost pojedinca koji razumije vlastitu dobrobit.

2.2. Koncept razvojnih prednosti

Koncept razvojnih sredstava naglašava usklađenost između individualnih snaga, vanjskih prilika i potpore koji pomažu mladima kako bi postigli optimalan razvoj i adekvatno

funkcioniranje (Scales i sur., 2017). Model predlaže 40 razvojnih sredstava (20 unutarnjih i 20 vanjskih prednosti) definiranih kao individualne snage i okolišni resursi, koji se tiču razvojnog procesa, iskustava, društvenih odnosa, konteksta i interakcija korisnih za pozitivan razvoj mladih.

Unutarnje prednosti odnose se na pojedinačne pozitivne osobine kao što je predanost učenju (uvažavanje važnosti kontinuiranog učenja i vjerovanja u vlastite sposobnosti, uključujući motivaciju za postignuće, angažman u školi, povezanost u školi); pozitivne vrijednosti (načela koja vode zdrave životne odluke, uključujući skrb, socijalnu pravdu, integritet, poštenje, odgovornost); socijalne kompetencije (vještine uspostavljanja učinkovitih međuljudskih odnosa i prilagodbe novim ili izazovnim situacijama, uključujući planiranje i donošenje odluka, međuljudska/kulturna kompetencija i mirno rješavanje sukoba) i pozitivan identitet (osjećaj kontrole i svrhe kao i prepoznavanje vlastite snage i potencijala, uključujući osobnu moć, samopoštovanje, pozitivno gledište). Vanjska imovina odražava pozitivne značajke okolinskih, kontekstualnih i socijalizirajućih sustava mladih kao što su podrška (socijalna i emocionalna podrška, briga i prihvaćanje uključujući podršku obitelji, pozitivna obiteljska komunikacija i drugi odnosi odraslih, brižna klima u susjedstvu i školi te uključenost roditelja u školovanje); osnaživanje (biti vrijedan agent u doprinosu drugima i zajednici, uključujući vrijednosti zajednice i resurse za mlade ljude, služenje drugima i sigurnost); granice i očekivanja (jasni propisi ponašanja s posljedicama u slučaju kršenja pravila, te poticaj mladim ljudima da daju sve od sebe, uključujući obitelj, školu i granice susjedstva, odrasle uzore, pozitivan utjecaj vršnjaka i visoka očekivanja); konstruktivno korištenje vremena (prilike za uživanje i razvijanje novih vještina izvan škole uključujući kreativne aktivnosti i vjersku zajednicu) (Scales i sur., 2017).

Benson, Scarles i Syvertsen (2011) navode kako se od devedesetih godina dvadesetog stoljeća zauzima stav kako u ekološkim sustavima razvoja možemo pronaći razvojne prednosti kako kod pojedinca, tako i u njegovom okruženju. Tu su navedeni obitelj, škola te zajednica u cjelini. Model razvojnih prednosti u objašnjavanju razvoja adolescenata od 12 do 18 godina služeći objašnjavanju znanstvenih radova i komunikaciji s praktičarima te razmjeni iskustava. Benson (2003) navodi sljedeće kategorije razvojnih prednosti koje dolaze od vani, odnosno potiču iz okruženja, a to su socijalna podrška, očekivanja i postavljanje granica, osnaživanje i učenje pravilnom korištenju vremena. Uz vanjske, navodi i sljedeće razvojne karakteristike pojedinca: pozitivne vrijednosti, kontinuirano učenje, pozitivan identitet i socijalne kompetencije. Upravo se ishod pozitivnog razvoja može dobiti ukoliko se unutarnje i vanjske

strane pojedinca spoje. Novak (2019) navodi centralnu hipotezu pristupa razvojnih prednosti koja je potvrđena brojnim studijama - kako većim brojem prednosti pojedinca dolazimo do boljih ishoda razvoja.

Benson, Scales i Syvertsen (2011) su upitnikom '*Attitudes and Behaviors: Profile of Students Life*' koji uključuje 40 prednosti, rizičnih ponašanja kao i indikatore pozitivnog razvoja, dobili četiri profila adolescenata. Navedeni profili su: 1. podržan – kompetentan - samopouzdan, 2. podržan – na marginama, 3. nepodržan – angažiran, te 4. nepodržan, neangažiran – nesamopouzdan (Benson, Scales i Syvertsen, 2011). Zaključak je kako postoji značajno preklapanje razvojnih prednosti i pristupa otpornosti te pozitivnog razvoja.

2.3. 5C Model

Pozitivan razvoj mladih se konceptualizira u različitim modelima (Lerner i sur., 2011). Jedan od tih modela je predložio Lerner (2004) u obliku "5C" i temelji se na teoretskim i istraživačkim djelima pozitivnog razvoja. 5C uključuje kompetencije, samosvijest, povezanost, brižnost i karakter. Kompetencije ukazuju na unutarnji osjećaj vlastite vrijednosti i samoučinkovitosti. 5C model naglašava važnost usredotočenosti na pet psiholoških, društvenih i bihevioralnih odlika adolescenata koje su isto vrijeme pokazatelji pozitivnog razvoja te na to osjećaju li se mladi slobodnima u okruženju koje smo im ponudili (Lerner i sur., 2004, 2005; prema Novak i sur. 2019).

- *Kompetencije* se gledaju kao odobravanje i zadovoljstvo s vlastitim postupcima te razvoj kompetencija u društvenom, kognitivnom, akademskom, profesionalnom i zdravstvenom području. Socijalnim kompetencijama smatramo interakcije s drugim ljudima poput komunikacijskih vještina i konstruktivnog rješavanja sukoba. Akademska kompetentnost vidljiva je u ostvarenjima u školi, dobrim ocjenama, redovitom odlaženju na nastavu i rezultatima postignutim različitim testiranjima, također se razvija i kognitivna sposobnost odlučivanja. Zdravstvene kompetencije obuhvaćaju planiranje pravilne prehrane, tjelovježbe, ali i redovitog odmora, dok se kao profesionalne kompetencije postavilo biranje buduće karijere i stvaranje radnih navika koje će uvelike pomoći u budućnosti.

- Druga sastavnica je *samosvijest* (eng. confidence) koja podrazumijeva pozitivnu samosvjesnosti i samoefikasnosti, Može se definirati kao i osjećaj vlastite vrijednosti te održavanja i posjedovanja pozitivnog identiteta.
- Sljedeća sastavnica je *karakter* (eng. character) koji podrazumijeva poštivanje kulturnih i društvenih normi, osjećaj za moralno i ispravno ponašanje, za dobro i loše, moralnost i integritet.
- *Povezanost s drugima* (eng. connection) sastavnica je pozitivnog razvoja koja opisuje njegovanje pozitivnih veza i odnosa kako s ljudima tako i s institucijama;
- Posljednja sastavnica 5C modela je *brižnost* (eng. caring), odnosno razvijanje osjećaja empatije prema drugima.

Navedene karakteristike omogućuju adolescentima željeni korak u svijet odraslih. Pozitivan razvoj adolescenata pristup je koji naglašava adolescentske snage i sposobnosti te počiva iz mišljenja kako razmatranje tih sposobnosti i njihovo jačanje može adolescente postaviti na put pozitivnog razvoja. Konačno, uspješan adolescent ne samo da će biti siguran od endogenih i egzogenih problema kao što su depresija i opasna ponašanja, nego će također postići druge karakteristike samopomoći i doprinosa u obitelji i civilnom društvu (Farruggia i Bullen, 2010).

Prema Wigfield i suradnicima (2006) za sveukupni razvoj adolescenata škole su viđene kao mjesta za promicanje osobnih i društvenih vještina koje poboljšavaju sveukupno spomenuto zdravlje i dobrobit. Upravo zato je važno razumjeti odnos školskog konteksta i 5C modela. Škola kao ustanova pruža okružje u kojem pojedinac može naučiti niz vještina, tako i unaprijediti akademski uspjeh, ali promiče i socijalno i emocionalno blagostanje mladih kao i poticanje razvoja kritičkog mišljenja pomoću kojeg se u školi može uvježbati buduće praktično znanje primjenjivo u radu i općenito životu.

3. ŠKOLSKA KLIMA

Školska klima posjeduje relativno složenu i višedimenzionalnu strukturu koja se sastoji od različitih pokazatelja. Definira se kao sklop uvjerenja, vrijednosti i stavova koji se dijele između učenika i školskog osoblja te oblikuju njihove međusobne interakcije kao i pojedinačne percepcije moralnih, relacijskih i institucionalnih aspekata te prihvatljivog ponašanja i normi školskog života (Grazia i Molinari, 2020; Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). Osim prijašnje navedenih pokazatelja, ponašanje učenika i nastavnika, kvaliteta nastave, podrška nastavnika, autonomija ili sudjelovanje učenika u donošenju odluka, poboljšanje nastave, motivacija učenika, uključenost roditelja, profesionalni razvoj i vodstvo škole također se koriste kao mjere kvalitete školske klime (Rohatgi i Scherer, 2020.; Wang i Degol, 2016.).

Uz školsku klimu spominjemo i pojam razredne klime koji također predstavlja višedimenzionalni koncept koji se sastoji od nekoliko perspektiva i pokazatelja (Pianta i Hamre, 2009; Wang, Hofkens i Ye, 2020). Prema Beld i suradnici (2018) obrađene dimenzije razredne klime su:

1. međuljudski odnosi (uključenost, pripadnost i podrška),
2. usmjerenost na cilj (usmjerenost na zadatak i natjecanje),
3. održavanje i promjena sustava (red i organizacija, jasnoća pravila, kontrola nastavnika i inovacija).

Nadalje, razredna klima definira se kao zbroj svih grupnih procesa u interakcijama između nastavnika i učenika, kao i između učenika u učionici (Schmuck i Schmuck, 2001; Wang, Degol i sur., 2020). Društveno ozračje u učionici (Johnson i McClure, 2004.) ili psihosocijalno okruženje za učenje (Fraser, 1994.) konstrukti su koji se koriste kao opći opisi razredne klime. Školska i razredna klima od ključne su važnosti za dobrobit mladih unatoč različitim operacionalizacijama (Bradley i sur., 2018; Dimitrova, Wang, Degol i sur., 2020).

Različite perspektive pozitivnog razvoja vide školsku klimu kao okruženje ili ekologiju prenošenja niza resursa mladima, uključujući relacijske i iskustvene prilike. Klima u učionici predstavlja poticajno okruženje ili vanjsko sredstvo u modelu razvojnih sredstava. Konstrukt pozitivnog razvoja usmjeren je na promjene u intervencijama i poticajnom okruženju te

mladima nudi priliku da se osjećaju sigurno i vrijedno, da se povežu s drugima, uključe i budu prepoznati kao sposobni u aktivnostima od društvene koristi.

3.1. Definiranje i sastavnice školske klime

Školska klima je višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća kvalitetu i karakter školskog života, od kojih se najviše promatra sljedećih pet dimenzija: snaga karaktera, kompetentnost, samopouzdanje, povezanost s drugima i brižnost.

Istraživanjem su Tomé i suradnici (2020) analizirali utjecaj 5C na školski kontekst i dobrobit portugalskih adolescenata, s naglaskom na odnos učitelja i kolega, osjećaje u školi i sveukupno zadovoljstvo životom. Navedeno je istraživanje pokazalo kako na osjećaje u školi bitno utječu kompetencije adolescenata, dok u mlađem modelu brižnost ima veći utjecaj od kompetencije. Kod djevojčica je pokazano kako kompetencije dijele mjesto s povezanošću, dok kod dječaka važnost ima povjerenje. S druge strane, povezanost se pojavljuje kao bitna za odnose s kolegama te su povjerenje i povezanost bitni za osjećaje zadovoljstva životom kod adolescenata u svim modelima.

Ardal, Holsen, Diseth i Larsen (2018) ispitali su posrednički učinak 5C pozitivnog razvoja mladih na odnos između percipiranog osnaživanja učenika u školi i zadovoljstva školom, kao i rodne razlike u tim odnosima. Rezultati analize otkrili su dvije glavne kategorije, jednu učinkovitu (povezanost, povjerenje i kompetencije) i drugu socioemocionalnu (brižnost i karakter). Na temelju testova značajnosti prema spolu, 5C komponente jače su povezane s osnaživanjem škole i zadovoljstvom školom za djevojčice nego za dječake.

Bakhshae i suradnici (2016) proveli su istraživanje s ciljem predviđanja pozitivnog razvoja temeljenog na percepciji roditeljstva i školske klime. U tom je istraživanju 400 učenica srednjih škola iz Irana odgovaralo na ljestvici percepcije stila roditeljstva, školske klime i pozitivnog razvoja. Dokazano je kako postoji značajna pozitivna veza između podrške učitelja i podrške učenicima te pozitivnog razvoja adolescenata te pozitivna i značajna korelacija između percepcije dimenzija roditeljstva odnosno angažiranosti roditelja, podrške i topline te autonomije i pozitivnog razvoja mladih. U istraživanju pozitivnog razvoja mladih istraživane su varijable dimenzija školske klime i stila roditeljstva te je dokazano kako angažman roditelja, podrška nastavnika i autonomija roditelja objašnjava čak 40% promjena pozitivnog razvoja

mladih. Prema teoriji samodeterminizma, učitelji i njihovo ponašanje smatraju se jednim od kontekstualnih i društvenih čimbenika koji značajno utječu na ponašanje, stavove, dobrobit i pozitivan razvoj učenika. Kada učitelji podržavaju učenike, učenici se osjećaju slobodnima i smatraju se autonomnima u započinjanju, održavanju i reguliranju aktivnosti i misle da su oni uzrok svog ponašanja i to zadovoljava njihove osnovne psihološke potrebe i razvoj. Bakhshaei i suradnici (2016) također su ispitali utjecaj percipirane školske klime i pozitivnih razvojnih karakteristika mladih na akademski uspjeh. Tako je akademska sposobnost definirana kao sposobnost ustrajanja na pozitivnom akademskom putu unatoč povremenim akademskim neuspjesima kao što su dobivanje loših ocjena, suočavanje s akademskim stresom, pritiskom, izazovnim zadacima itd. Cilj istraživanja bio je ispitati posrednički učinak pozitivnog razvoja u odnosu između školske klime i akademske ustrajnosti. Školska klima opisuje fizičke, psihološke i socijalne karakteristike škole koje promiču učenje, povezanost, angažman te društveni i akademski razvoj. Pomoću Jia i suradnika (2009) mjerena je potpora nastavnika, potpora učenicima i potpora razrednoj autonomiji.

Ryan i Partrick (2001) za pozitivan razvoj naglašavaju društveno okruženje razreda, škole i odnosa između učenika i učitelja, a u svom istraživanju su otkrili da poticajno okruženje objašnjava samoučinkovitost učenika u uspostavljanju odnosa s učiteljima, u izvršavanju školskih zadataka, te samoregulaciju učenja i smanjenje uznemirenosti učenika.

Istraživanje Waya, Reddyja i Rhodesa (2007) ispitalo je kako se percepcija učenika o podršci učitelja, podršci vršnjaka, prilikama za autonomiju u učionici te jasnoći i dosljednosti školskih pravila i propisa mijenja tijekom srednjoškolskih godina i kako se specifične dimenzije i razvojne promjene odnose na prilagodbu učenika. Pad percepcije pozitivne podrške učitelja tijekom vremena bio je povezan s izraženijim simptomima depresije i problemima u ponašanju, dok je bolja percepcija jasnoće i dosljednosti školskih pravila s vremenom smanjila simptome depresije i probleme u ponašanju. Opadanje vršnjačke podrške povezano je s povećanjem simptoma depresije i problema u ponašanju te padom općeg samopoštovanja, a isto je vrijedilo i za opadanje percepcije mogućnosti za autonomiju učenika. Autori tvrde da bi pogoršanje školskog ozračja moglo biti posljedica jaza između učenikovih potreba (npr. mogućnosti za autonomiju, dosljednost...) i stvarnog školskog okruženja te da bi moglo biti da percepcija školskog ozračja predviđa prilagodbu i obrnuto.

Kroz povijest se školsko ozračje opsežno proučavalo i iako se većina autora slaže oko multidimenzionalnosti konstrukta i funkcija koje pozitivno školsko ozračje ima na razvoj

pojedince (školska postignuća, mentalno zdravlje, rizična ponašanja itd.), očit je nedostatak konsenzusa o tome što su ključne dimenzije, poddimenzije i kako ih izmjeriti. Zullig, K.J. i suradnici (2010) proveli su opsežan pregled literature o školskoj klimi kombinirajući pristup povijesne analize kao i suvremene statističke postupke za definiranje ključne dimenzije. U literaturi je identificirano pet najčešće spominjanih dimenzija: red, disciplina i sigurnost, školski uspjeh, odnosi s drugima, školski objekti i partnerstvo škola. Autori potvrđuju petodimenzionalni model školske klime, uz ideju da je 8-faktorski model dalje podijelio dimenziju društvenih odnosa na tri neovisna čimbenika: društveno okruženje, pozitivne odnose između učenika i nastavnika i percipiranu isključenost/privilegiranost. Tvrdi da na taj način možemo bolje razumjeti pozitivne i negativne aspekte društvenog okruženja i njegov utjecaj na dobrobit učenika. Kasnija revizija (Zullig i suradnici, 2015) uključila je dvije dodatne domene: uključenost roditelja i mogućnosti za angažman učenika.

Sve u svemu, navedeno pridonosi raspravi o važnosti školske klime za pozitivan razvoj mladih, kao i akademski uspjeh. Štoviše, neizravni učinci školske klime na karakteristike pozitivnog razvoja mladih dodatno naglašavaju važnost interakcije pojedinca i škole za osobni razvoj koji podupire akademski.

3.2. Uloga škole u pozitivnom razvoju mladih

Školsko okruženje i škola imaju važnu ulogu u razvoju kompetencija, razvoju samosvijesti, izgrađivanju karaktera, povezanosti s drugima i brižnosti, odnosno svih indikatora 5C modela. Mladi u školi provode većinu svog vremena tako da je ključno da su ta školska iskustva pozitivna (Olsson i sur., 2003).

Gomez i Ang (2007) pozitivnim iskustvima smatraju nastavnike, prilike, školsko okruženje i klimu. Nastavnici bi trebali učenike ohrabrivati, biti pristupačni te učenike bodriti i poticati, također davati jasne povratne informacije i pokazivati razumijevanje za njihove probleme, ali i postavljati jasne granice. Pozitivnim prilikama smatraju se razvojne aktivnosti i programi kao što su izvannastavne aktivnosti. Mladi bi u školi trebali osjećati sigurnost, bila to fizička ili emocionalna, te bi se nastavnici i stručna služba škole trebali odgovorno odnositi prema pojavi agresije i/ili zlostavljanja u školi.

Iako postoje primjedbe kako bi naglaskom na pozitivan razvoj moglo doći do zanemarivanja aspekta znanja i poučavanja, učeničko sudjelovanje, uspjeh i predanost učenju sve više raste kad se fokusiramo na pozitivan razvoj mladih tako da se tako dolazi do upravo obrnute reakcije (Zins i sur., 2004).

3.3. Utjecaj školske klime na učenike

Adolescencija je jedno od najvažnijih razdoblja u individualnom i društvenom životu pojedinca. Možemo ju proučavati kao most između djetinjstva i odrasle dobi kroz koji su adolescenti prisiljeni prijeći kako bi pronašli vlastiti položaj kao odrasle osobe (Shaffer i Kipp, 2013). Benson (1997) je poglede vezane uz mlade podijelio u dvije glavne skupine „DP (perspektiva deficita)” koja je stari pristup razvoju te „PYD (Pozitivan razvoj mladih)“ koji je moderniji pristup.

Lerner i Benson (2003) opisuju perspektivu deficita kao pogled na mladenaštvo kao na razdoblje zbunjenost i sukoba, zapravo opisuju pristup prema kojem bi se adolescencija trebala baviti opisivanjem, objašnjavanjem, predviđanjem i kontroliranjem razvojnih problema i problema u mladosti i patologiju tog razdoblja. S druge strane, pozitivan razvoj mladih naglašava kapital, sposobnosti i talente adolescenata umjesto deficita i sukoba.

Novi pristup, pristup pozitivnog razvoja adolescenata, razvijen je tijekom proteklih dvadeset godina s naglaskom na sposobnosti adolescenata. Navedeni pristup je perspektiva koja se temelji na pozitivnim sposobnostima, karakteristikama i ishodima koje želimo da adolescenti postignu. Bowers i suradnici (2010) navode kako ova perspektiva nadilazi zastarjelu perspektivu deficita, usredotočenu na probleme i nedostatke adolescenata u razvoju, psihološke, odgojne znanosti i mentalno zdravlje kao i druga znanstvena područja. Opisivanje adolescenata kao pojedinaca koji ne mogu kontrolirati svoja ponašanja, smatra se njihovim ponižavanjem. Ovo pitanje predstavlja adolescente kao pojedince uključene u negativna i rizična ponašanja. Lerner i suradnici (2005) navode kako je izuzetno neugodno i razočaravajuće što ih njihovi odrasli u perspektivi deficita opisuju kao osobe koje sebi i drugima uzrokuju probleme, te navode važnost pozitivnog razvoja mladih u kojem se svaka mlada osoba tretira kao pojedinac koji ima sve potrebne kapacitete kako da bude uspješan, zdrav i pozitivno razvijen. Prema Bundick, Yeager, King i Damon (2010) temeljna filozofija

pozitivnog razvoja mladih ukazuje na to da pojedinci, kulture i nacije trebaju vjerovati da su ljudi bili to adolescenti ili starije osobe resursi koji imaju sposobnost biti razvijeni i stoga ih ne treba smatrati pojedincima koji su uvijek suočeni s problemima i abnormalnostima i trebaju pomoć u rješavanju svojih problema.

S obzirom na to da su kontekstualni čimbenici učinkoviti u pozitivnom razvoju adolescenata, analizirani su i roditeljstvo kao i percepcija školske klime. Obitelj je osnovna društvena institucija koja ima bitnu ulogu u pozitivnom razvoju učenika i njihovom pripremanju na životne izazove, a roditelji kao čimbenik socijalizacije djece imaju važnu ulogu u zadovoljavanju njihovih psiholoških potreba i njihova pozitivnoga razvoja. Ryan i Deci (2000) u teoriji "samodeterminizma" smatraju čovjeka aktivnim bićem s posebnim psihološkim potrebama i unutarnjom motivacijom da zadovolji svoje potrebe i svoju inherentnu tendenciju da bude dominantan nad okolinom. Njegova dobrobit ovisi o zadovoljavanju triju urođenih, osnovnih i univerzalnih potreba uključujući autonomiju (slobodan odabir djela), kompetenciju (ovladavanje djela) i pripadanje (uspostavljanje odnosa s važnim osobama u životu i uživanje u njihovoj podršci). Kontekst i okruženje koji doprinose zadovoljstvu ovih psiholoških potreba svojom potporom pruža pozadinu za postizanje dobrobiti pojedinaca (Grolnick, Deci i Ryan, 1997).

Chand i suradnici (2013) su se pregledom istraživačke literature osvrnuli na faktore roditeljstva koji su značajni za razvojne ishode adolescenata. Oni uključuju niske razine sukoba adolescenata i roditelja (McElhaney i sur., 2009), toplinu roditelja (Nash i sur., 2005), učinkovit roditeljski nadzor (Kerr i Statin, 2000) te poticanje autonomije i donošenje odluka u adolescenata (Silk i sur., 2003).

Nadalje, prema Deciju i Ryanu (1985), adolescenti pokušavaju pronaći smisao vlastitih iskustva u školi, posebno potrebe da se percipiraju kompetencije i odnosi. NSCC (Nacionalni školski klimatski centar) 2007. godine uključuje četiri pozadine funkcioniranja škole u definiciji školske klime: fizičku sigurnost, odnose među pojedincima u škole kao što su učitelji, zaposlenici i roditelji, obrazovne metode i školski okoliš. Stoga se školska klima temelji na iskustvenim modelima života u školi kod učenika, školskog osoblja i roditelja i postavlja norme, vrijednosti, međuljudske odnose, poučavanje i aktivnosti učenja kao i organizacijske strukture i same ciljeve odgoja. Školska klima ima moć njegovati razvoj učenika i njihovo učenje, što je neophodno za učinkovito sudjelovanje i životno zadovoljstvo u demokratskom

društvu. Ona odražava fizičke, psihološke i socijalne aspekte škole i zapravo pokazuje osjećaj da učenici navedeno stječu iz svakodnevnog iskustva u školi.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati 5C karakteristike splitskih srednjoškolaca, njihovu dobrobit te utvrditi njihovu povezanost sa školskom klimom.

4.2. Problemi i hipoteze istraživanja

Kako bi se cilj istraživanja ostvario, postavljeni su sljedeći istraživački problemi i pripadajuće hipoteze.

P1: Ispitati 5C karakteristike i dobrobit splitskih srednjoškolaca.

H1: Splitski srednjoškolci iskazuju više razine 5C i dobrobiti.

H2: Postoji razlika u 5C i dobrobiti na način da više rezultate iskazuju mladi koji procjenjuju svoj materijalni status višim.

H3: Postoji razlika između mladića i djevojaka na način da mladići iskazuju više rezultate.

P2: Ispitati povezanost školske klime i dobrobiti i 5C karakteristika

H4: Postoji povezanost pozitivne školske klime i viših 5C i dobrobiti kod splitskih srednjoškolaca.

4.3. Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 248 sudionika, učenika splitskih srednjih škola koji su prikupljeni u sklopu istraživanja i projekta *Testiranje 5C okvira pozitivnog razvoja mladih: tradicionalna i digitalna mobilna procjena - P.R.O.T.E.C.T.* Projekt je financirala Hrvatska

zaklada za znanost (UIP-2020-02-2852), nositelj je Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, dok je Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu jedan od partnera. Provedeno je u veljači i ožujku 2023. godine.

Prema spolu, sudjelovalo je 137 (55.20%) učenika muškog spola, 105 (42.30%) učenica ženskog spola, dok šest sudionika (2.40%) nije izjasnilo svoj spol. S obzirom na dob, 15 sudionika (6.00%) je imalo 15 godina, njih 209 (84.30%) 16 godina, 18 (7.30%) ih je imalo 17 godina te po jedan sudionik od 18 i 19 godina (0.40%), dok se 4 sudionika nisu izjasnila (1.60%).

Po pitanju škola koje učenici pohađaju, 74 učenika (29.80%) pohađa gimnaziju, 164 (66.10%) četverogodišnju ili petogodišnju strukovnu školu, dok 10 učenika (4.00%) pohađa trogodišnju strukovnu školu. Što se tiče školskog uspjeha na kraju prošle školske godine, većina učenika, točnije 124 učenika (50.00%), postigla je ocjenu *vrlo dobar*. Ocjenu *dobar* je imalo 60 učenika (24.2%), dok je ocjenu *odličan* postiglo 52 učenika (21.00%). Ocjenu *dovoljan* i *ponavljam razred* imalo je po 6 učenika (2.40%).

Kada se radi o mjestu prebivališta, većina učenika (129 učenika, 52.00%) živi u velikom gradu, dok 91 učenik (36.70%) živi u manjem gradu, a 28 učenika (11.30%) na selu. Što se tiče stanovanja u učeničkom domu, velika većina učenika (240 učenika, 96.80%) ne živi u učeničkom domu, dok samo 8 učenika (3.20%) živi u učeničkom domu. Naposljetku, 43 učenika (17.30%) procjenjuju svoj materijalni status boljim od vršnjaka, 192 (77.40%) jednakim, dok 13 (5.20%) lošijim od vršnjaka.

4.4. Instrumentarij

Upitnik sociodemografskih podataka. Korišten je za potrebe ispitivanja podataka o spolu i dobi učenika, vrsti škole koju pohađaju (trogodišnja, četverogodišnja ili petogodišnja te gimnazija), lokacije gdje se škola nalazi i ime škole, razrednog odjeljenja, školskog uspjeha na kraju prošle školske godine, mjesta stanovanja (manji/veći grad ili selo), žive li učenici u učeničkom domu te procjene materijalnog statusa svoje obitelji.

Kratka verzija Upitnika pozitivnih karakteristika mladih. Korištena kratka verzija Upitnika 5C (eng. Positive Youth Development Questionnaire – short form, PYD-SF; Geldhof i sur., 2014) kako bi se ispitala prisutnost pozitivnih karakteristika mladih.

Korištena verzija upitnika se sastoji od 34 čestice koje su podijeljene u 5 subskala:

1. *kompetencije* koje su ispitane sa 6 tvrdnji (npr. Jako dobro izvršavam školske zadatke.). Od navedenih tvrdnji dvije opisuju akademsku kompetentnost, dvije socijalnu i dvije tjelesnu. Za subskalu kompetencije dosad je u istraživanjima koeficijent unutarnje konzistencije, Cronbachova alfa iznosio od $\alpha = .80$ do $\alpha = .86$, dok u ovom istraživanju iznosi $\alpha = .697$.

2. *samosvijest* je ispitana sa 6 tvrdnji (npr. Zadovoljan/na sam s tim kakav/kakva sam.). Od spomenutih 6, dvije tvrdnje opisuju pozitivan identitet, dvije pozitivno samovrednovanje, a dvije zadovoljstvo izgledom. U prijašnjim istraživanjima koeficijent unutarnje konzistencije iznosio je $\alpha = .80$ do $\alpha = .92$, dok je u ovom istraživanju $\alpha = .901$.

3. *karakter* je sljedeća subskala, ispitana je s 8 tvrdnji (npr. Radim ono što mislim da je ispravno čak i ako me prijatelji zbog toga ismijavaju.) od kojih se 6 odnosi na socijalnu osviještenost, a po jedna na osobne vrijednosti i vrednovanje različitosti. Dosad je u istraživanjima koeficijent unutarnje konzistencije iznosio od $\alpha = .89$ do $\alpha = .93$, dok sada iznosi $\alpha = .596$.

4. *povezanost*, subskala koja je opisana s 8 tvrdnji (npr. Ja sam važan/na član/ica svoje obitelji.), od kojih 6 predstavlja povezanost s obitelji, školom i zajednicom, dok ostale dvije ispituju povezanost s vršnjacima. U dosadašnjim istraživanjima je koeficijent unutarnje konzistencije bio između $\alpha = .89$ i $\alpha = .92$, dok je u ovom istraživanju on $\alpha = .786$.

5. *brižnost* je subskala koja je opisana u 6 tvrdnji (npr. Volontiram i/ili dajem donacije da bi drugima učinio život boljim.). Koeficijent unutarnje konzistencije dosad je bio u rasponu od $\alpha = .80$ do $\alpha = .88$, a u ovom istraživanju je $\alpha = .889$.

Odgovori sudionika su se prikupljali na skali odgovora Likertovog tipa od pet stupnjeva na kojoj 1 znači Uopće me ne opisuje, a 5 znači Jako me dobro opisuje. Ukupan rezultat za pojedinu subskalu dobije se kao aritmetička sredina svih procjena za svaku subskalu. Viši rezultat označava više razvijenu pozitivnu karakteristiku, a niži rezultat niže razvijenu pozitivnu karakteristiku. Najviši rezultat je 170, dok je najniži 34.

Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale. Pozitivno mentalno zdravlje u ovom istraživanju ispitano je WEMWBS skalom (Tennant i sur., 2007). Korištena skala se sastoji od 14 pozitivno konstruiranih čestica koje se odnose na pozitivno mentalno zdravlje u protekla 2 tjedna. Čestice se odnose na pozitivno mentalno zdravlje, emocije i funkcioniranje. Ispitanici su na tvrdnje poput *Zadovoljan/na sam sobom, Osjećam se voljeno i Mogu sam/a odlučiti o većini stvari* stupnjevali samoprocjenom između 1 koji označava nikada i 5 koji označava uvijek.

Hrvatski upitnik školske klime. Za ispitivanje školske klime korišten je HUŠK autorica Velki, Kutorovac i Antunović iz 2014. godine. Namjena upitnika je mjerenje učeničke percepcije opće kvalitete školskog okruženja za učenje i atmosfere u školi. Sastoji se od 15 tvrdnji koje se odnose na mjerenje percepcije sigurnosti, pripadnosti i atmosfere za učenje u školi, odnosa nastavnika i učenika te povezanost odnosno partnerstvo roditelja i škole, kao i odnos roditelja prema školskom životu vlastite djece. Učenici su na ljestvici Likertovog tipa trebali označiti slaganje sa tvrdnjama brojevima od 1 koji znači potpuno se slažem do 5 koji znači uopće se ne slažem. Neke od spomenutih tvrdnji su *Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi, U školi se osjećam sigurno, Moji roditelji su ponosni na mene.*

4.5. Postupak provedbe istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 248 sudionika, učenika splitskih srednjih škola koji su prikupljeni u sklopu većeg istraživanja i projekta *Testiranje 5C okvira pozitivnog razvoja mladih: tradicionalna i digitalna mobilna procjena - P.R.O.T.E.C.T.* Projekt je odobren od strane Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku. Upitnici koji su korišteni u svrhu istraživanja popunjeni su online tijekom veljače i ožujka 2023. godine.

Ovim longitudinalnim istraživanjem nastoji se pratiti adolescente od početka njihovog prvog razreda srednje škole pa do kraja srednjoškolskog obrazovanja. Sudionici su pravovremeno informirani o svrsi istraživanja u kojem je sudjelovanje, uz suglasnost roditelja, bilo potpuno dobrovoljno te su ispitanici mogli odustati u bilo kojem trenutku.

5. REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku su prikazani i opisani rezultati istraživanja dobiveni slijedeći ranije postavljene istraživačke probleme i pripadajuće im hipoteze. Nadalje, navedene hipotezu su prihvaćene ili odbačene te je isto raspravljeno usporedivši rezultate ovog istraživanja s ranije provedenim istraživanjima.

Deskriptivni pokazatelji koji su analizirani prije provjere hipoteza prikazani su u *Tablici 1*. Prosječna vrijednost ukupne srednje procjene 5C komponenti iznosi 3.50 uz standardnu devijaciju od 1.11, što sugerira da većina učenika percipira svoje ukupne kompetencije, karakter, samosvijest, brižnost i povezanost kao nešto iznad sredine skale, uz umjerene varijacije (SD=1.11). Kompetencije imaju prosječnu ocjenu od 3.44, s manjim varijacijama (SD=0.66), što znači da učenici slične ocjene daju svojim sposobnostima. Karakter ima prosjek od 3.60 uz nisku standardnu devijaciju (SD=0.61), što ukazuje na nešto iznadprosječno mišljenje. Samopouzdanje ima prosjek od 3.73 i umjerenu varijaciju (SD=0.81), dok brižnost ima prosjek od 3.90 i sličnu varijaciju (SD=0.81), što znači da učenici visoko ocjenjuju svoju brižnost. Povezanost pokazuje prosječnu vrijednost od 3.50 uz nisku varijaciju (SD=0.59). Školska klima ima prosječnu ocjenu od 47.52 s većom varijacijom (SD=11.13), što ukazuje na različite percepcije među učenicima. Dobrobit ima prosjek od 50.23 uz standardnu devijaciju od 9.93, što također ukazuje na veće razlike u percepciji osobne dobrobiti među učenicima.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji - 5C komponente, dobrobit i školska klima

	Broj sudionika	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
5C ukupno	248	1.00	5.00	3.50	1.11
Kompetencije	248	1.67	5.00	3.44	.66
Karakter	248	1.00	5.00	3.60	.61
Samosvijest	248	1.17	5.00	3.73	.81
Brižnost	248	1.00	5.00	3.90	.81
Povezanost	248	1.50	4.88	3.50	.59
Školska klima	248	15.00	72.00	47.52	11.13
Dobrobit	248	14.00	70.00	50.23	9.93

Prva hipoteza kojom je pretpostavljeno da splitski srednjoškolci iskazuju više razine 5C komponenti i dobiti s obzirom na očekivane prosječne rezultate, odnosno s obzirom na spektar rezultata koji je moguće postići, provjerena je analizom deskriptivnih pokazatelja.

Na temelju prikazanih deskriptivnih podataka u *Tablici 1*, možemo djelomično potkrijepiti hipotezu da splitski srednjoškolci iskazuju više razine 5C komponenti i dobiti. Aritmetičke sredine za 5C ukupno (3.50), kompetencije (3.44), karakter (3.60), samosvijest (3.73), brižnost (3.90), povezanost (3.50) te dobit (50.23) ukazuju na to da učenici generalno ocjenjuju ove dimenzije iznad sredine skale s obzirom na raspon rezultata koji je moguće postići. Standardne devijacije za ove komponente su relativno niske (1.11 za 5C ukupno, 0.66 za kompetencije, 0.61 za karakter, 0.81 za samosvijest, 0.81 za brižnost, 0.59 za povezanost, te 9.93 za dobit), što sugerira da su ocjene učenika u ovim dimenzijama relativno konzistentne. Zaključno, splitski srednjoškolci iskazuju više razine svih 5C karakteristika i dobit, stoga je **prva hipoteza potvrđena**.

Tablica 2. Korelacijska matrica - Spearmanovi koeficijenti korelacije

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. 5C	1,000									
2. COM	-,029	1,000								
3. CHAR	,404**	,161*	1,000							
4. CON	,109	,530**	,206**	1,000						
5. CAR	,230**	,215**	,656**	,233**	1,000					
6. CONN	,176**	,429**	,421**	,471**	,433**	1,000				
7. ŠK	,185**	,180**	,402**	,296**	,339**	,473**	1,000			
8. DOB	,185**	,467**	,220**	,588**	,192**	,419**	,360**	1,000		
9. SPOL	,280**	-,161*	,362**	-,038	,387**	,074	,094	-,033	1,000	
10. STATUS	,042	-,082	,128*	-,144*	-,040	-,040	-,056	-,069	,024	1,000

*Napomena: 5C - ukupne 5C karakteristike, COM = kompetencije, CHAR = karakter, CON = samopouzdanje, CAR = brižnost, CONN = povezanost, ŠK = školska klima, DOB = dobit, STATUS = materijalni status obitelji, ** = $p < .01$, * = $p < .05$*

Druga hipoteza, koja je ispitivala razlike u 5C komponentama i dobrobiti s obzirom na materijalni status testirana je Spearmanovim koeficijentima korelacije.

Iz tablice korelacija (*Tablica 2*) može se uočiti da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između materijalnog statusa i komponente karaktera ($r = .13, p < .05$), što sugerira da učenici s boljim materijalnim statusom pokazuju veći razvoj karaktera. Također, postoji negativna korelacija između materijalnog statusa i samosvijesti ($r = -.14, p < .05$), što znači da učenici s boljim materijalnim statusom imaju nešto niže ocjene samosvijesti, što je suprotno od očekivanog.

Nema značajnih korelacija između materijalnog statusa i ostalih komponenti 5C te dobrobiti, što sugerira da materijalni status ne utječe značajno na ove dimenzije, čime **možemo zaključiti da je ova hipoteza odbačena**.

Treća hipoteza koja je pretpostavljala da postoji razlika između mladića i djevojaka u 5C komponentama i dobrobiti, odnosno da mladići ostvaruju više rezultate također je ispitana Spearmanovim koeficijentom korelacije.

Korelacijski podaci (*Tablica 2*) pokazuju statistički značajne razlike između mladića i djevojaka u nekoliko dimenzija. Postoji pozitivna korelacija između spola i ukupnog 5C ($r = .28, p < .01$), karaktera ($r = .36, p < .01$), i povezanosti ($r = .39, p < .01$), što sugerira da djevojke imaju veće ocjene u ovim dimenzijama. Istovremeno, postoji negativna korelacija između spola i kompetencija ($r = -.16, p < .05$), te negativna korelacija s dobrobiti ($r = -.22, p < .01$), što znači da mladići imaju nešto više ocjene u ovim dimenzijama.

Ovi podaci djelomično podupiru hipotezu čime je ona samo djelomično potvrđena, imajući u obziru da su kod mladića kompetencije i dobrobit više zastupljene varijable nego kod djevojaka, dok je kod ostalih povezanost suprotna od očekivane ili uopće nije potvrđena.

Tablica 3. Korelacijska matrica - Pearsonovi koeficijenti korelacije

	5C	COM	CHA	CON	CAR	CONN	ŠK	DOB
1. 5C	1							
2. COM	-,027	1						
3. CHA	,438**	,197**	1					
4. CON	,109	,563**	,228**	1				
5. CAR	,223**	,235**	,662**	,239**	1			
6. CONN	,159*	,441**	,425**	,448**	,417**	1		
7. ŠK	,181**	,186**	,439**	,279**	,364**	,505**	1	
8. DOB	,144*	,475**	,280**	,570**	,231**	,451**	,425**	1

*Napomena: 5C - ukupne 5C karakteristike, COM = kompetencije, CHA = karakter, CON = samopouzdanje, CAR = brižnost, CONN = povezanost, ŠK = školska klima, DOB = dobrobit, STATUS = materijalni status obitelji, ** = $p < .01$, * = $p < .05$*

Četvrta hipoteza koja je pretpostavila da postoji pozitivna povezanost školske klime, 5C komponenti i dobrobiti ispitana je korelacijskom analizom koristeći Pearsonov koeficijent korelacije.

Školska klima (ŠK) pokazuje značajnu pozitivnu korelaciju s dobrobiti ($r=.42$, $p < .01$), što sugerira da bolja školska klima doprinosi većoj dobrobiti učenika. Pored toga, školska klima je pozitivno i značajno povezana sa svim 5C komponentama: kompetencije ($r=.19$, $p < .01$), karakter ($r=.44$, $p < .01$), samopouzdanje ($r=.28$, $p < .01$), brižnost ($r=.36$, $p < .01$) i povezanost ($r=.51$, $p < .01$). Ove korelacije ukazuju na to da poboljšanje školske klime može pozitivno utjecati na svaku od ovih komponenti. Dobrobit također pokazuje pozitivne i značajne korelacije sa svim 5C komponentama, uključujući 5C ukupno ($r=.14$, $p < .01$), kompetencije ($r=.48$, $p < .01$), karakter ($r=.28$, $p < .01$), samopouzdanje ($r=.57$, $p < .01$), brižnost ($r=.23$, $p < .01$) i povezanost ($r=.45$, $p < .01$). Ovi rezultati jasno pokazuju da je povećana prisutnost 5C komponenti povezana s većom dobrobiti učenika, potvrđujući hipotezu o pozitivnoj povezanosti školske klime, 5C komponenti i dobrobiti.

Rezultati korelacijske analize, pokazuju pozitivne i značajne povezanosti između školske klime, 5C komponenti, kao i dobrobiti čime je moguće zaključiti da je **hipoteza potvrđena**.

Kao što je ranije navedeno, u ovom diplomskom radu istraživanje je provedeno kako bi se ispitale karakteristike pozitivnog razvoja splitskih srednjoškolaca, njihova dobrobit te povezanost sa školskom klimom. Postavljena su istraživačka pitanja i pripadajuće im hipoteze. Prijašnja istraživanja imala su slične rezultate što se tiče prvog istraživačkog pitanja, kojem je za cilj bilo ispitati karakteristike 5C i dobrobit splitskih srednjoškolaca. Pripadajuća hipoteza H1 nastojala je utvrditi kako splitski srednjoškolci iskazuju više razine 5C i dobrobiti te je provjerena analizom deskriptivnih pokazatelja te se moglo zaključiti da splitski srednjoškolci iskazuju više razine svih karakteristika pozitivnog razvoja pri čemu je navedena hipoteza potvrđena.

Istraživanjem u kojem je sudjelovalo 997 adolescenata u Norveškoj, Ardal i suradnici (2018) također su dokazali kako 5C model pozitivnog razvoja adolescenata utječe na zadovoljstvo školom. Sastavnice 5C uvelike doprinose individualnom razvoju i zadovoljstvu školom, kao i osnaživanju utjecaja školske ustanove na razvoj. Iako ovo istraživanje nije mjerilo adaptivne odnose između individualnih snaga i školskog okruženja tijekom vremena, možemo pretpostaviti da osnažujući školsko okruženje promičemo pozitivne rezultate odnosa učenika i škole. Takav bi odnos u budućnosti mogao dovesti do rasta pojedinih kompetencija, samopouzdanja i povezanosti te daljnje zadovoljstvo školom.

Nadalje, Kozina i suradnici (2021) u istraživanju psihološke dobrobiti i smanjene pojave anksioznosti s obzirom na pozitivan utjecaj 5C sastavnica pozitivnog razvoja koristili su informacije iz tri države: Portugala, Slovenije i Španjolske. Cilj rezultata bio je potaknuti stručnjake i javne politike da uzmu u obzir važnost svjesnosti o razvoju i promicanju 5C u adolescenciji, posebice u školama i obrazovnom okruženju. Nastoje se potaknuti buduća istraživanja, kako bi se razumjele sastavnice 5C u različitim kontekstima (država, dobna skupina) kao i sociokulturni kontekst ili situacija. Autori istraživanja su kao ključnu poruku za javnu politiku izdvojili to da pozitivan razvoj mladih uz pojačane društvene i emocionalne kompetencije može biti ključan za zdravlje i dobrobit mladih diljem Europe.

Dimitrova i Wiiiium (2019) su također promatrali razvoj Španjolaca, iz adolescencije u odraslu dob i naglašavaju dobrobit koju poticanje pozitivnog razvoja i karakternih snaga nosi. Također, navode blagotvorni učinak poticanja povjerenja, kompetencija, karaktera, povezanosti i brige s obzirom na ranjivost i nedaće koje su tipične za ovu dobnu skupinu. Promatranjem rezultata različitih istraživanja moglo se zaključiti kako poticanje komponenti 5C i pozitivan razvoj mladih uvelike doprinose individualnom razvoju mladih. Navedeni

pozitivni rezultati sam su dokaz potrebe daljnjeg ulaganja u širenje i razvijanje školskih ustanova, kao i partnerstva učenika, roditelja i škole.

Druga istraživačka hipoteza (H2) trebala je ispitati razliku u 5C i dobrobiti na način da više rezultate procjenjuju mladi koji procjenjuju svoj materijalni status višim. Hipoteza je testirana Spearmanovim koeficijentima korelacije i odbačena je jer se utvrdilo kako nema značajne povezanosti materijalnog statusa i sastavnica 5C, osim pozitivne korelacije s karakterom i negativne sa samosvijesti. Ranija istraživanja imala su podvojene rezultate promotrivši iste komponente.

Mnogobrojna međunarodna istraživanja dokumentiraju važnost ulaganja u pozitivan razvoj mladih. Potiče se ulaganje i u financijskom i u ljudskom smislu, prema Camilletti i Banati (2018) otkriveno je da ulaganje u adolescente donosi takozvanu trostruku dobit, korist za adolescente, ali i za buduću generaciju kako adolescenti sazrijevaju u odrasle osobe, tako za sljedeću generaciju kao pojedince koji su sami imali koristi kao adolescenti i postaju bolji roditelji. Također, brojne analize troškova i koristi procjenjivale su značajne povrate od ulaganja u obrazovanje, zdravstvo i druge programe za djecu i adolescente.

Istraživanje Ajduković i suradnika iz 2018. godine navodi kako je odrastanje u obiteljima s iznadprosječnim materijalnim statusom važan faktor razvoja eksternaliziranih problema. Tako se rezultati poklapaju s ovim istraživanjem, iskazavši čak i problem koji može proizići iz visokog materijalnog statusa mladih. Neki od spomenutih razloga za navedeno su roditeljska prezaposlenost te nedostatak nadzora nad dječjim ponašanjima što omogućava izloženost neprikladnim sadržajima. Istraživanje pokazuje i zabrinjavajući podatak kako je visoki postotak mladih već sudjelovalo u rizičnim i društveno neprihvatljivim ponašanjima poput konzumacije alkohola, vožnje bez dozvole te uništavanja vlastite imovine. Fingerman i suradnici (2016) nas uvode u novo gledište navedenog problema. Naime, danas roditelji više pružaju podršku adolescentima nego što su to činili u prošlosti. Budući da bogatiji roditelji imaju tendenciju ulagati više novca od siromašnijih roditelja u mlade u razvoju, ovaj uzorak će vjerojatno povećati socioekonomske nejednakosti u tim društvima.

S druge strane, Fisher i suradnici (2012) dobili su drugačije rezultate i tvrde kako mladi koji imaju ograničen pristup financijskom kapitalu, obrazovanju i povoljnoj socioekonomskoj situaciji obično imaju manje razvojne ishode. Tvrde kako mladi kako bi postigli cilj, odnosno pozitivan razvoj, trebaju u bliskoj okolini imati više individualnih resursa jer se inicijative koje se zalažu za pozitivan razvoj i jednakost bore sa strukturnom nepravdom. Istraživanje kojim su

se bavili Vincze i suradnici (2013) također potkrjepljuju navedene teorije. U istraživanju nad učenicima završnih razreda rumunjskih srednjih škola, dokazali su da se mladi s nižim socioekonomskim statusom više bore s mentalnim zdravljem, posebice depresijom i anksioznosti, imaju loše razvijenu samosvijest, odnosno lošiju samoprocjenu zdravlja te iskazuju više zdravstvenih tegoba. Nadalje, Vukojević i suradnici (2017) također naglašavaju kako nedostatak ekonomskih sredstava i siromaštvo utječu na djetetovo fizičko, mentalno, zdravstveno i obrazovno stanje. Prema autorima, posljedice socioekonomskog statusa roditelja i bližnjih trajno utječu na djecu i daljnji razvoj, za što u ovom istraživanju nemamo značajne povezanosti.

Zaključno, promatranjem istraživanja o utjecaju materijalnog statusa na 5C i dobrobit, možemo reći kako nema jednog, ujednačenog stava te kako je tema otvorena za daljnja istraživanja. Naime, dok neki istraživači cijene materijalni status kao faktor dobrobiti i višeg razvoja mladih, drugi autori smatraju kako druge sastavnice razvoja utječu na dobrobit i smatraju bitnijim unutarne od okolinskih čimbenika.

Sljedeća, treća hipoteza za cilj je imala dokazati postoji li razlika između mladića i djevojaka na način da mladići iskazuju više rezultate. Djevojke su u navedenim dimenzijama imale bolje rezultate, dok je u usporedbi spola s kompetencijama i dobrobiti postojala negativna korelacija što znači da mladići imaju više ocjene. Zbog dobivenih rezultata hipoteza nije u potpunosti potvrđena.

Prijašnja istraživanja također imaju podijeljene rezultate. Rajhvajn Bulat i suradnici (2019) tvrde kako su mladići, za razliku od djevojaka, skloni nepoželjnim ponašanjima kao što su upuštanje u rizična seksualna ponašanja, nasilje, zlouporaba alkohola i droga te nasilnička i delikventna ponašanja. Tako zaključuju kako se djevojke više od mladića brinu o svom školskom uspjehu, ali da češće mogu razviti internalizirane probleme koji se najčešće očituju samoozljeđivanjem ili poremećajima u prehrani. Autori navode kako i mladići mogu razviti internalizirane probleme, iako taj problem i dalje nije dovoljno prepoznat. Maglica i suradnici (2021) u svom istraživanju također govore o navedenome te ističu kako mladići i dalje svoje probleme ne dijele sa odraslima, već se povlače u sebe i ne iskazuju probleme.

Nadalje, Novak i suradnici (2021) također su u istraživanju usporedivši djevojke i mladiće došli do zaključka kako djevojke imaju znatno više rezultate što se tiče školskih obveza, depresije, stresa i anksioznosti. S druge strane, mladići su imali više rezultate na skali obiteljske komunikacije i zadovoljstva. Što se tiče privrženosti školi, nije utvrđena značajna

statistička razlika između mladića i djevojaka. Utvrđeno je kako je privrženost školi značajno povezana s depresijom, stresom i anksioznosti kod djevojaka, ali i mladića. Školske obveze su kod djevojaka bile povezane s depresijom, stresom i anksioznosti. Zaključno, na kraju se dokazalo kako su depresija, stres i anksioznost u visokoj korelaciji za oboje, adolescente i adolescentice. Općenito rezultati ukazuju na jaču povezanost između školskih čimbenika i ishoda mentalnog zdravlja za djevojke u usporedbi s mladićima, sam odlazak u školu bio je značajno povezan sa smanjenom depresijom i anksioznošću kod adolescentica. U navedenom istraživanju za mladiće je privrženost školi i dalje važan prediktor ishoda mentalnog zdravlja.

S druge strane, Bor i suradnici (2014) su u istraživanju otkrili kako adolescentice pod utjecajem pritiska imaju visok školski uspjeh te da veća predanost školi može dati učenicama veći osjećaj postignuća i svrhe u školskom okruženju. Navode kako takvo stanje može pozitivno utjecati na njihovo mentalno zdravlje. Za adolescente, nasuprot tome, povećanje školskih obveza bilo je povezano s povećanjem anksioznosti i stresa.

Usporedivši rezultate istraživanja s prijašnjim rezultatima, može se zaključiti kako autori nemaju usklađene rezultate, već rezultati variraju od istraživanja do istraživanja. U ovom istraživanju postoji negativna korelacija gdje se odstupa od navedene hipoteze. Što se tiče promatranih istraživanja, također je vidljiv nesklad te je potrebno dodatno ispitati temu spola i školskog uspjeha te uzeti u obzir ostale čimbenike.

Posljednja, četvrta hipoteza ovog rada nalaže kako postoji pozitivna povezanost školske klime, 5C komponenti i dobrobiti te je ispitana korelacijskom analizom, Pearsonovim koeficijentom korelacije. Navedena hipoteza je i potvrđena jer postoji značajna pozitivna korelacija školske klime sa svim 5C komponentama, kao i s dobrobiti. Na ovakav način je dokazano kako školska klima pozitivno utječe na sve navedene komponente 5C i da na takav način doprinosi dobrobiti učenika.

Ranije spomenuto istraživanje Tomé i suradnika (2020) o utjecaju 5C modela na dobrobit portugalskih adolescenata pokazalo je kako sredina u koju su adolescenti uključeni uvelike doprinosi njihovom razvoju. Prema autorima, škola je primarna lokacija u kojoj se razvijaju osobne i društvene vještine koje pomažu adolescentima da promiču svoje zdravlje i dobrobit. Škole su glavne kulise gdje studenti grade vlastite društvene, emocionalne i bihevioralne vještine jer tu učenici provode veliku količinu svog vremena. Ona osigurava društveni aspekt u kojem se uče vještine, koje se tako se mogu povezati i s akademskim uspjehom i smatra se ustanovom u kojoj se može promicati socijalno i emocionalno blagostanje mladih i ključne

vještine za školu, posao i život. Nadalje, prema teoriji autora Upadyaya i Salmela-Aro (2021) o pozitivnom razvoju kroz uključenost učenika, adolescenti koji su zadovoljni svojim školovanjem i životom, te doživljavaju česte pozitivne emocije, imaju visoku razinu kognitivnog angažmana i osjećaju se energičnije, zaokupljenije i predanije učenju te će se osjećati više angažiranima i steći više resursa (npr. otpornost). Upravo ta visoka angažiranost tijekom školovanja/na poslu može zaštititi od preopterećenosti i simptoma depresije te promovirati kasniju dobrobit studenata i radnika, zadovoljstvo životom, osobni rast i učenje.

Ulaganjem napora u program pozitivnog razvoja diljem svijeta dokazala se povezanost između dobrobiti i akademskog uspjeha s smanjenim rizičnim ponašanjima. To su obrazložili i Kozina i suradnici (2019). Rezultati su u velikoj mjeri pokazali da izgradnja imovine u životima mladih ljudi pridonosi akademskom postignuću i smanjuje rizična ponašanja. Akademsko postignuće, odnosno mjera u kojoj je osoba postigla ciljeve u obrazovnim okruženjima, postaje bitan faktor dobrobiti i cijelog pozitivnog razvoja, psihološkog blagostanja, kognitivne kompetencije i optimizma. Akademsko postignuće, kao što je već navedeno, povezano je s manjim psihološkim stresom i rizičnim ponašanjem među mladima zato što oni s višim akademskim dostignućima iskazuju manje agresivnog ponašanja.

Istraživanjem u Litvi autori Kaniušonytė i, Truskauskaitė-Kunevičienė su 2021. godine evaluirali program 5C i smjernice programa pozitivnog razvoja. Kako bi se sam program mogao provesti, prilagodio se nastavni plana i izdvojila su se dodatna financijska sredstava kako bi se bavili ne samo akademskim već i psihološkim dobrobitima adolescenata u školama. Zainteresirane strane za razvoj mladih (tj. mladi, roditelji, istraživači, učitelji, voditelji razvoja mladih, kreatori politika) trebaju zagovarati važnost programiranja usmjerenog na pozitivan razvoj u školama, jer mijenja živote mladih i pomaže im da procvatu u budućnosti. Osim toga, autori naglašavaju važnost utjecaja na javno mišljenje o mladima jer pozitivan pogled na razvoj povećava njihovo blagostanje i akademske rezultate pa čak i neuroplastičnost (Qu, Pomerantz, McCormick, i Telzer, 2018), odnosno promjenu ili prilagodbu živčanih stanica. Ona nam omogućava učenje novih stvari, poboljšanje postojećih kognitivnih sposobnosti te poboljšanja raznih sposobnosti mozga. Autori se zalažu da se na adolescente gleda kao na resurse koje treba poduprijeti, a ne kao na probleme koji trebamo riješiti. Naglasak se stavlja na partnerstvo između mladih i odraslih kao jedan od najvažnijih elemenata programa. Osim toga, autori zagovaraju da školski kontekst bude pogodan za provedbu razvojnih intervencija i vjeruju da bi tako mogli pomoći školama u provedbi njihove proširene misije poticanja ne samo akademskih uspjeha, već i pozitivnog razvoja adolescenata općenito.

Možemo zaključiti kako su autori promatranih istraživanja u velikoj mjeri usuglašeni u važnosti škole i utjecaju cjelokupne školske klime na dobrobit adolescenata. Mnogi prediktori pozitivnog razvoja mladih su konzistentni u različitim kulturnim kontekstima. Primjerice, pozitivan razvoj mladih ugrožen je materijalnom deprivacijom, životom u opasnom susjedstvu i nasiljem, dok se pozitivan razvoj mladih poboljšava uz pomoć obiteljskih odnosa i prijateljstva, kao i partnerstvom sa školom. Dobra politika i inicijative koje se bave ravnopravnošću spolova i pozitivnom perspektivom nužne su kako bi se osigurao pristup resursima i mogućnostima koje potiču napredak i doprinos svim mladima.

6. ZAKLJUČAK

Pozitivni razvoj mladih započeo je kao vjerovanje da su ljudi, adolescenti i starije osobe resursi koji imaju sposobnost biti razvijeni i stoga ih ne treba smatrati pojedincima koji su uvijek suočeni s problemima i abnormalnostima i trebaju pomoć u rješavanju svojih problema. Počeo se razvijati kao otpor prema mišljenju kako je adolescencija razvojno razdoblje uz koje se blisko veže destruktivno i rizično ponašanje mladih, te se razvila perspektiva u kojoj mladi samo trebaju dobro vođenje i pozitivno potkrepljenje, posebice od strane školske ustanove.

Višedimenzionalni konstrukt kojeg čini školska klima obuhvaća karakter, kompetentnost, samopouzdanje, povezanost i brižnost. Navedene komponente nam objašnjavaju važnost školske klime koja odražava fizičke, psihološke i socijalne aspekte škole, koja potiče razvoj učenika i tako omogućava učinkovito sudjelovanje u demokratskom, modernom društvu.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati 5C karakteristike splitskih srednjoškolaca, njihovu dobrobit te utvrditi njihovu povezanost sa školskom klimom. U istraživanju je sudjelovalo 248 učenika splitskih srednjih škola u sklopu istraživanja i projekta *Testiranje 5C okvira pozitivnog razvoja mladih: tradicionalna i digitalna mobilna procjena - P.R.O.T.E.C.T.*

Provedenim istraživanjem može se reći da je prva hipoteza potvrđena i tako se zaključuje kako splitski srednjoškolci iskazuju više razine 5C i dobrobiti. Druga hipoteza je pokušala ispitati postoji li razlika u 5C i dobrobiti na način da više rezultate iskazuju mladi koji procjenjuju svoj materijalni status višim i odbačena je jer nema značajnih korelacija, što znači da materijalni status ne utječe značajno na navedene dimenzije. Treća hipoteza je pretpostavila kako postoji razlika između mladića i djevojaka na način da mladići iskazuju više rezultate te je samo djelomično potvrđena zato što su samo neke varijable više zastupljene nego u djevojaka, dok su ostale povezanosti suprotne ili uopće ne postoje. Posljednja, četvrta hipoteza koja pretpostavlja kako postoji povezanost školske klime i viših 5C i dobrobiti je potvrđena jer rezultati pokazuju pozitivne i značajne korelacije između školske klime, 5C komponenti i dobrobiti.

7. SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je povezanost obilježja školske klime s objašnjavanjem pozitivnog razvoja adolescenata. U teorijskom dijelu rada objašnjen je pozitivan razvoj mladih kao razvoj adolescenata i 5C model, koji je ključna sastavnica pozitivnog razvoja, sa svim svojim komponentama. Također je objašnjen i fenomen školske klime te njezin utjecaj na učenike.

U svrhu pisanja ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje na uzorku od 248 učenika splitskih srednjih škola u sklopu projekta *Testiranje 5C okvira pozitivnog razvoja mladih: tradicionalna i digitalna mobilna procjena - P.R.O.T.E.C.T.* Cilj istraživanja bio je ispitati 5C karakteristike splitskih srednjoškolaca, njihovu dobrobit te utvrditi njihovu povezanost sa školskom klimom. Ispitana je povezanost komponentata 5C, dobrobiti, materijalnog statusa i spola.

Ključne riječi: *adolescencija, pozitivan razvoj mladih, školska klima, 5C model*

8. ABSTRACT

The topic of this thesis is the correlation between the characteristics of the school climate and the explanation of the positive development of adolescents. In the theoretical part of the paper, positive youth development is explained as adolescent development and the 5C model, which is a key component of positive development, with all its components. It also explains the phenomenon of school climate and its effect on students.

In order to write this thesis, a research was conducted on a sample of 248 students of Split high schools as part of the project *Testing the 5C framework of positive youth development: traditional and digital mobile assessment - P.R.O.T.E.C.T.* The aim of the study was to examine the 5C characteristics of Split high school students, their well-being and to determine their connection with the school climate. The correlation of the 5C components, well-being, material status and gender was examined.

Keywords: adolescence, positive youth development, school climate, 5C model

9. LITERATURA

Ajduković, M., Rajhvajn Bulat, L. i Sušac, N. (2018). The internalising and externalising problems of adolescents in Croatia: Socio-demographic and family victimisation factors. *International Journal of Social Welfare*, 27(1), 88–100.

Årdal, E., Holsen, I., Diseth, Å., i Larsen, T. (2018). The Five Cs of Positive Youth Development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International*, 39(1), 3-21.

Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F. (2016). Percieved Parenting, School Climate and Positive Youth Development: A Predicting Model. In Imam Reza International University, Mashhad, Iran. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran, Tehran, Iran. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'I University, Tehran, Iran. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. Published online: 15 May 2016.

Beld, M. H. M., van der Voort, D., van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., de Swart, J. J. W., i Stams, G. J. J. M. (2018). Assessing classroom climate in special education: A validation study of the special education classroom climate inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(7), 736–749. <https://doi.org/10.1177/0734282917706618>

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). Longman.

Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. U R. M. Lerner i P.L. Benson (Ur.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (str. 19-43). Norwell, MA: Kluwer.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., i Sempa, A., Jr. (2006). Positive youth development: The ory, research, and applications. In W. Damon i R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. Silbereisen i R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33–59). London: Sage.

Benson, P. L., Scales, P. C., i Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In R. M. Lerner, J. V. Lerner i J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 125–228). Minneapolis, Minnesota, USA: Elsevier

Bor W, Dean AJ, Najman J, Hayatbakhsh R. Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Aust N Z J Psychiatry*. 2014 Jul;48(7):606-16. doi: 10.1177/0004867414533834. Epub 2014 May 14. PMID: 24829198.

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., i Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of youth and adolescence*, 39, 720-735.

Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., i sur. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245–264. <https://doi.org/10.1037/tps0000162>

Bronfenbrenner, U., i Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.), i R. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.

Bundick, M.J., Yeager, D.Y., King, P., i Damon, W. (2010). Thriving across the life span. In W.F. Overton, i R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*. New York: Wiley.

Camilletti, E., i Banati, P. (2018). Making strategic investments in adolescent well-being. In J. E. Lansford i P. Banati (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 299–318). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>

Chand, N. L., Farruggia, S. P., Dittman, C. K., Chu, J. T. W., i Sanders, M. R. (2013). Positive youth development and Teen Triple P: Promoting positive youth development through a brief parenting intervention programme. *Youth Studies Australia*, 32, 29–36.

Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>

Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.

Fingerman, K. L., Cheng, Y. P., Kim, K., Fung, H. H., Han, G., Lang, F. R., i sur. (2016). Parental involvement with college students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Family Issues*, 37(10), 1384–1411. <https://doi.org/10.1177/0192513X14541444>

Fisher, C. B., Busch-Rossnagel, N. A., Jopp, D. S., i Brown, J. L. (2012). Applied developmental science, social justice, and socio-political well-being. *Applied Developmental Science*, 16(1), 54–64. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.642786>

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493–541). New York: Macmillan.

Gomez, B. J. i Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into practice*, 46(2), 97-104. <https://doi.org/10.1080/00405840701232752>

Grazia, V., i Molinari, L. (2020). School climate multi-dimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>

Grolnick, W. S., Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, 44, 135-161.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology sex, crime, religion and education*, Vol. 2. D. Appleton i Company. <https://doi.org/10.1037/10618-000>

Hamilton, S. F. (1999). A three-part definition of youth development. Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology, Ithaca, NY

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. i Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514–1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>

Johnson, B., i McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.1023/b:leri.0000022279.89075.9f>

Kaniušonytė, G., Truskauskaitė-Kunevičienė, I. (2021). The Trajectories of Positive Youth Development in Lithuania: Evidence from Community and Intervention Settings. In: Dimitrova, R., Wium, N. (eds) *Handbook of Positive Youth Development*. Springer Series on Child and Family Studies. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_23

Kerr, M., i Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366–380.

Kozina, A., Wium, N., Gonzalez, J.-M., i Dimitrova, R. (2019). Positive youth development and academic achievement in Slovenia. *Child i Youth Care Forum*, 48(2), 223–240. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9457-y>

Kozina, A., Gomez-Baya, D., Gaspar de Matos, M., Tome, G., i Wium, N. (2021). The association between the 5Cs and anxiety - insights from three countries: Portugal, Slovenia, and Spain. *Frontiers in Psychology*, 12(668049), 1–11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.668049/full>

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., i Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2

Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, R. M., i Benson, P. L. (Eds.). (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (Vol. 1). Springer Science i Business Media.

- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Sage.
- Lerner, R. M., i Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley i Sons Inc.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. i von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. i Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. U: R. M. Lerner i L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley i Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. i Benson, J. B. (2011). Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in child development and behavior*, 41, 1-17. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4>
- Lerner, R.M. i Lerner, J.V. (ur.) (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Massachusetts: Tufts University.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E., i Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development: A relational developmental systems model. In W. F. Overton i P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol. 1: Theory and method* (7th ed., pp. 607–651). Hoboken, NJ: Wiley.
- Maglica, T., Kalebić Jakupčević, K., i Reić Ercegovac, I. (2021). Risk behaviours in adolescence: predictive role of mindful parenting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(2), 151-162.
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., i Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 1.

Nash, S. G., McQueen, A., i Bray, J. H. (2005). Pathways to adolescent alcohol use: Family environment, peer influence, and parental expectations. *Journal of adolescent health*, 37(1), 19-28.

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>

Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26 (2), 155-184

Novak, M., Parr, N. J., Ferić, M., Mihić, J., i Kranželić, V. (2021). Positive youth development in Croatia: School and family factors associated with mental health of Croatian adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 611169.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. i Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, 26(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)

Pianta, R. C., i Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Qu, Y., Pomerantz, E. M., McCormick, E., i Telzer, E. H. (2018). Youth's conceptions of adolescence predict longitudinal changes in prefrontal cortex activation and risk taking during adolescence. *Child Development*, 89(3), 773–783. <https://doi.org/10.1111/cdev.13017>

Rajhvajn Bulat, L., Sušac, N. i Ajduković, M. (2019). Doprinos nekih osobnih i okolinskih varijabli u objašnjavanju eksternaliziranih problema adolescenata. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 28 (2), 271-293

Rajhvajn Bulat, L. i Horvat, K. (2020). Internalizirani problemi adolescenata u kontekstu školskog okruženja. *Napredak*, 161 (1-2), 7-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/239890>

Rohatgi, A., i Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(4), 2–25. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>

Roth, J. L. i Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of adolescent health*, 32(3), 170-182. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00421-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00421-4)

Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., i Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>

Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., i Shramko, M. (2017). Aligning youth development theory, measurement, and practice across cultures and contexts: Lessons from use of the developmental assets profile. *Child Indicators Research*, 10, 1145–1178. <http://link.springer.com/10.1007/s12187-016-9395-x>

Schmuck, R. A., i Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom*. Boston, MA: McGraw Hill.

Shaffer, D.R. and Kipp, K. (2013) *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Cengage Learning.

Silk, J. S., Steinberg, L., i Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. i Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63-76.

Tomé, G., Matos, M. G., Reis, M., Gomez-Baya, D., Cerqueira, A., and Wiium, N. (2020). Positive youth development and mental health among portuguese adolescents. *Eur. Rev. Appl. Psychol.* 2021.

Upadyaya, K., i Salmela-Aro, K. (2021). Positive youth development through student engagement: Associations with well-being. In R. Dimitrova i N. Wiium (Eds.), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts* (pp. 361–374). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_24

Vincze, A. E., Csaba, D. L., Roth, M. i Haragus, T. P. (2013). A nationwide study of mental health and social support among Romanian adolescents transitioning to adulthood. *Transylvanian Journal of Psychology*, 14(1), 93-122

Vukojević, M. , Zovko, A. , Talić, I., Tanović, M. , Rešić, B. , Vrdoljak, I. i Splavski, B. (2017). Parental socioeconomic status as a predictor of physical and mental health outcomes in children – literature review. *Acta clinica Croatica*, 56(49), 742-748 .

Wang, M. T., i Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wang, M. T., Hofkens, T. L., i Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent learning in mathematics: A multi-method, multi-informant perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01195-0>

Way N, Reddy R, Rhodes J. Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*. 2007 Dec;40(3-4):194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y. PMID: 17968655.

Wiium, N., i Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures. Introduction to the special issue. *Child i Youth Care Forum*, 48(2), 147–153. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>

Wigfield, A., Byrnes, J. P., i Eccles, J. S. (2006). Development During Early and Middle Adolescence. In P. A. Alexander i P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 87–113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social emotional learning: What does the research say?* NewYork: Teachers College Press.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. i Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), str. 139-152. Dostupno na: *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment* - Keith J. Zullig, Tommy M. Koopman, Jon M. Patton, Valerie A. Ubbes, 2010 (sagepub.com)

Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A. A., Patton, J. M., Huebner, E. S., i Zhang, J. (2015). Preliminary development of a revised version of the school climate measure. *Psychological Assessment*, 27(3), 1072–1081. <https://doi.org/10.1037/pas0000070>.

Obrazac A.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja NEJRA DELIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e magistra/magistrice PEDAGOGIJE I ANGLISTIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20.9.2024.

Potpis



Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podertajte odgovarajuće)

Student/ica: NEJRA DELIĆ

Naslov rada: OBILJEŽJA ŠKOLSKE KLIME U OBJAŠNJAVANJU
POZITIVNOG RAZVOJA ADOLESCENATA

Znanstveno područje i polje: PEDAGOGIJA

Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
PROF. DR. SC. MAJA LJUBETIĆ

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
DOC. DR. SC. TONI MAGLIĆA

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
IZV. PROF. DR. SC. MORANA KOLUDROVIĆ
DOC. DR. SC. KATIJA KALEBIĆ JAKUPČEVIĆ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 20.9.2024.

Potpis studenta/studentice: 

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.