



doi:10.5559/di.24.4.02

ŠKOLSKI USPJEH MLAĐIH ADOLESCENATA: VAŽNOST ULOGE OSOBNIH I OBITELJSKIH ČIMBENIKA

Ivana MACUKA, Irena BURIC
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 37.091.26:159.942.2-053.6

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 11. 2. 2015.

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi zaseban doprinos dimenzija temperamenta (samokontrole, pozitivne i negativne afektivnosti), emocionalne regulacije, problema u prilagodbi (internaliziranih i eksternaliziranih problema) te percepcije roditeljskog ponašanja majki i očeva (emocionalnosti, prihvaćanja i odbacivanja) u objašnjenju školskog uspjeha učenika. Istraživanjem je obuhvaćeno 553 djece (275 učenica i 278 učenika) prosječne dobi od 13 godina. Provedbom hijerarhijske regresijske analize na uzorku dječaka utvrđeno je da temperament, emocionalna regulacija i kontrola te roditeljsko ponašanje ostvaruju značajne samostalne doprinose objašnjenju varijabiliteta školskog uspjeha dječaka. Bolji školski uspjeh postižu dječaci koji su podložniji ljutnji, manje bojažljivi, efikasnije reguliraju vlastite emocije te percipiraju da ih majke i očevi više prihvaćaju. Na poduzorku djevojčica jedino je emocionalna regulacija i kontrola imala značajan i pozitivan doprinos objašnjenju školskog uspjeha; djevojčice koje uspješnije reguliraju vlastite emocije uspješnije su u školi.

Ključne riječi: školski uspjeh, temperament, emocionalna regulacija, problemi u prilagodbi, roditeljsko ponašanje



Ivana Macuka, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju,
Obala kralja Petra Krešimira IV, br. 2, 23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: ivana.moranduzzo@unizd.hr

UVOD

487

Školski uspjeh određuje mogućnost daljnjega školovanja i odabir zanimanja te ima važnu ulogu u kvaliteti budućega života pojedinca. Na školski uspjeh adolescenata, osim osobnih, utječu i mnogi činitelji iz njihove okoline, kao što su

obitelj, škola i vršnjaci. Mnoga istraživanja koja se bave odrednicama školskog uspjeha adolescenata ispituju kao dominantne osobne prediktore školskog uspjeha ulogu spola djeteta, inteligencije, osobina ličnosti te motivacije, a među okolinskim prediktorima, socioekonomski status obitelji, obrazovanje roditelja te kvalitetu odnosa s roditeljima i učiteljima (pregled radova u Babarović, Burušić i Šakić, 2010). U ovom radu usredotočit ćemo se na doprinos učeničkih osobina koje su znatnim dijelom rezultat nasljeđa – temperamenta djeteta, sposobnosti regulacije i kontrole emocija te problema u prilagodbi – u objašnjenju školske uspješnosti mlađih adolescenata. Osim ovih osobnih karakteristika djeteta, istražiti će se i uloga roditeljskoga ponašanja majki i očeva kao jednog od najvažnijih činitelja dječjega funkcioniranja u razinama školskog uspjeha.

Temperament se odnosi na urođene tendencije pojedinca prema doživljavanju i izražavanju nekih vrsta emocija i temelji se na konstitucionalno utemeljenim individualnim razlikama u emocionalnoj, motoričkoj i, s pažnjom povezanom, reaktivnosti živčanoga sustava te samoregulaciji (Rothbart, 2007). Djeca se međusobno razlikuju po lakoći i intenzitetu njihove frustracije, straha i pozitivnog uzbuđenja, kao i po vještinama samoregulacije pažnje i ponašanja. Sposobnosti kontrole pažnje, inhibicije impulsa i iniciranja nedominantnih akcija na fleksibilan i adaptivan način, kako bi se ponašanje usmjerilo k dostizanju cilja, predstavljaju namjerne i voljne oblike samokontrole, koji se, za razliku od ostalih dimenzija temperamenta, razvijaju i u školskoj dobi. S obzirom na to da samokontrola omogućuje fleksibilnu i namjernu inhibiciju reaktivnih tendencija, ne iznenađuje što je prediktivna za čitav niz pozitivnih razvojnih ishoda, kao što su moralnost i savjesnost, socijalna kompetencija (Eisenberg, Smith, Sadovsky i Spinrad, 2004) te obrazovna dostignuća, uključujući spremnost za školu, školski uspjeh i stupanj završenog obrazovanja (Duckworth i Allred, 2012). Djetetova sklonost pozitivnim emocijama i pristupanju nagrađujućim objektima i događajima u školskom se okruženju povezuju sa znatiželjom, upornosti i energijom prilikom dostizanja akademskih ciljeva, što pridonosi boljem uspjehu u školi. S druge strane, strah, tj. tendencija doživljavanja negativnog afekta te inhibicija ili povlačenje u novim i izazovnim situacijama, kao i iritabilnost i frustracija kao reakcija na neuspjeh u dostizanju ciljeva ili izostanka nagrade, u školskim se situacijama povezuju s ometajućim mislima, anksioznosti, agresivnosti i školskim neuspjehom (Rothbart i Jones, 1998). Istraživanja pokazuju da su dimenzije temperamenta koje se odnose na pažnju i razinu aktivnosti povezane s adaptacijom na školsko

okruženje (Stright, Gallagher i Kelly, 2008) i školskim uspjehom (Rudasill, Gallagher i White, 2010). Također, mnoga istraživanja pokazuju da veći stupanj samokontrole pridonosi višim razinama školskog uspjeha (Alexander, Entwisle, i Dauber, 1993; Zhou, Main i Wang, 2010), dok problemi s pažnjom imaju suprotan učinak (Finn, PannoZZo, i Voelkl, 1995).

Učeničke emocije sastavni su dio poučavanja i učenja (Schutz i Lanehart, 2002; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002) i ponekad, interferirajući sa zadržavanjem pažnje na zadatku, mogu djelovati ometajuće na procese pamćenja i učenja te umanjivati učenikovu izvedbu. Sposobnost inhibiranja ljutnje, anksioznosti i bespomoćnosti te aktivacija mirnoće, zadovoljstva i nade od presudne je važnosti za zadržavanje pažnje na zadatku i uspješno funkcioniranje u školi. Pokušaji kojima pojedinci nastoje utjecati na to koje će emocije doživjeti, kada će ih doživjeti te kako će ih izraziti odnose se na procese emocionalne regulacije (Gross, 2007). Primjena strategija emocionalne regulacije općenito omogućuje pojedincima da kontroliraju svoje ponašanje (Melnick i Hinshaw, 2000), unaprijede socijalno funkcioniranje i dobrobit (Gross i John, 2003). Stoga se može pretpostaviti da emocionalna regulacija utječe na učenikovu sposobnost učenja, funkcioniranja u školskom okruženju i, konačno, njegov školski uspjeh. Dječja emocionalna regulacija konceptualno se povezuje sa školskim uspjehom (Raver, 2002; Sanson, Hemphill i Smart, 2004). Ograničen broj istraživanja na ovom području pokazuje da su učenici koji uspješno reguliraju svoje emocije uspješniji u zadacima učenja (Boekarts, 2002) te da postižu bolji školski uspjeh, čak i nakon kontrole razine inteligencije učenika (Graziano, Reavis, Keane i Calkins, 2007; Hill i Craft, 2003; Kurdek i Sinclair, 2000). Emocionalna regulacija (osobito regulacija pažnje i vještine planiranja) izravno pridonosi spremnosti djeteta za školu i akademskoj kompetenciji zbog toga što djeca koja slabije kontroliraju vlastitu pažnju i ponašanje imaju poteškoća u učenju i zadržavanju pažnje na zadacima i procesu poučavanja (Blair, 2002).

U ranoj adolescenciji zbog intenzivnih promjena u raznim aspektima funkcioniranja postoji povećan rizik za pojavu emocionalnih i ponašajnih poteškoća, koje također mogu biti povezane s mnogim negativnim razvojnim ishodima, između ostaloga i sa slabijim školskim uspjehom (Rubin, Chen, McDougall, Bowker i McKinnon, 1995; Jimerson, Egeland, Sroufe i Carlson, 2000). Istraživanja pokazuju da znatan broj mladih ima određenih problema u psihosocijalnoj prilagodbi (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler i Angold, 2003), a za klasifikaciju dječjih problema u prilagodbi često se rabi Achenbachov pristup (Achenbach i Rescorla, 2001), koji uključuje podjelu

na probleme u ponašanju ili eksternalizirane probleme (koji obuhvaćaju agresivna, antisocijalna i delinkventna ponašanja) te emocionalne ili internalizirane probleme (koji obuhvaćaju anksioznost, depresivnost, socijalnu povučenuost i psihosomatske tegobe). Eksternalizirani problemi tradicionalno se konceptualiziraju kao problemi ponašanja i kognicije, ali su usko povezani i s emocionalnim procesima i odražavaju deficite u emocionalnoj regulaciji, tj. nesposobnost izražavanja i reguliranja negativnih emocija i poremećaje pažnje (Eisenberg i sur., 2001). Njih često određuje ljutnja, neprijateljstvo, nepoštivanje socijalnih vrijednosti, koje se očituje u ponašanjima kao što su krađa, laganje i otimanje, bježanje od kuće, iz škole, uništavanje imovine, rana seksualna aktivnost itd. Česte su pritom i poteškoće u prihvaćanju autoriteta, koji dodatno dovode do sukoba s roditeljima, u školi i sa zakonom. S druge strane, internalizirani problemi odnose se na emocionalne poteškoće i temelje se na emocijama tuge i tjeskobe. Djeca s internaliziranim poteškoćama pokazuju socijalnu povučenuost, strah, anksioznost i somatske probleme (Achenbach i sur., 2008). Navedeni problemi mogu biti uzroci smanjenoga školskog uspjeha djece (Masten i sur., 2005), pa će se u ovom radu zasebno razmatrati i uloga emocionalnih i ponašajnih problema adolescenata u objašnjenju njihova školskog uspjeha.

Kada je riječ o obiteljskim odrednicama školske uspješnosti, istraživanja pokazuju da su obiteljsko okruženje i roditeljsko ponašanje jedni od najvažnijih činitelja dječjega funkcioniranja u obrazovnom okruženju (Selden, 1990; Caldas, 1993; Rumberger, 1995; Jacobs i Harvey, 2005; Baumrind, 1996). Primjerice, važnim odrednicama školske uspješnosti u adolescenciji pokazao se socioekonomski status obitelji, obrazovni status roditelja, nezaposlenost ili prezaposlenost roditelja, zatim uloga odnosa između roditelja i djeteta, pitanje nadzora djeteta i potpore samostalnosti (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Kada se promatraju efekti roditeljskoga ponašanja na dječji razvoj, najčešće se u istraživanjima navode dvije temeljne dimenzije roditeljskoga ponašanja u svim razvojnim razdobljima: emocionalnost i kontrola (Martin i Colbert, 1997; Cummings, Davies i Campbell, 2000). Aspekti ovih dimenzija roditeljskoga ponašanja dolaze do izražaja u svakodnevnim interakcijama djece i roditelja. Dimenzija emocionalnosti naziva se često podrškom, toplinom, osjetljivošću, prihvaćanjem ili njegovanjem. Kako je riječ o bipolarnoj dimenziji roditeljskoga ponašanja, na jednom kraju ove dimenzije nalazi se emocionalna toplina i prihvaćanje djeteta, a na drugom kraju hladnoća, odbacivanje, udaljenost i neprijateljstvo prema djetetu. Karakteristično za ovu dimenziju roditeljstva jest da se ona odnosi na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u svojem odnosu s djetetom. Kontrola djetetova po-

našanja od strane roditelja uključuje i psihološko i bihevioralno kontroliranje (Cummings i sur., 2000). Razlikovanje psihološke i bihevioralne kontrole naglašava na što je kontrola usmjerena, dakle na koji aspekt djetetova razvoja. Dok bihevioralna kontrola uključuje postavljanje pravila ponašanja i dopuštenih granica kako bi se izbjeglo nepoželjno ponašanje kod djece, psihološkom kontrolom roditelji nastoje pratiti djetetove unutarne doživljaje, emocije i misli te primjenjuju niz odgojnih postupaka koji ne pogoduju razvoju djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individuacije. Psihološka kontrola često je posljedica prikrivene agresije i očituje se kao manipuliranje djetetovim ponašanjem kritiziranjem, stvaranjem osjećaja krivnje te omalovažavanjem djetetovih osjećaja. Upravo ova dimenzija roditeljskoga ponašanja osobito je nepovoljna u adolescenciji, kada dijete intenzivno teži nezavisnosti od roditelja i kada bi roditelji trebali poticati djetetovu psihološku nezavisnost. U istraživanjima se često navodi važna uloga emocionalnog odnosa roditelja i djeteta u kontekstu razvojnih ishoda kod djece. Djeca koja odrastaju uz roditelje koji im pružaju emocionalnu podršku često imaju manje problema u prilagodbi, veće sposobnosti regulacije vlastitih emocija i ponašanja, izraženije prosocijalno ponašanje, visoko samopoštovanje i bolje školsko dostignuće. S druge strane, nedostatak prihvaćanja i podrške od strane roditelja povezano je s neadaptivnim razvojnim ishodima kod djece, poput povlačenja, agresije i poremećaja pažnje te lošijega školskog uspjeha (Cummings i sur., 2000). Podržavajući, prihvaćajući i emocionalno topli roditeljski postupci povezani su s višim razinama učeničke motivacije, školskog uspjeha i djetetove socijalne kompetencije (Steinberg, 2001). Morrison, Rimm-Kauffman i Pianta (2003) navode kako je topao emocionalni odnos s majkom važniji za školski uspjeh od socioekonomskoga statusa obitelji i majčine naobrazbe.

S obzirom na to da na školski uspjeh adolescenata utječu i osobni i mnogi drugi činitelji iz njihove okoline, specifičan cilj ovog istraživanja bio je utvrditi zaseban doprinos dimenzija temperamenta djeteta (samokontrola, pozitivna i negativna afektivnost), emocionalne regulacije i kontrole, problema u prilagodbi (internaliziranih i eksternaliziranih problema) te dječje percepcije roditeljskoga ponašanja majki i očeva (emocionalnost, prihvaćanje i odbacivanje) u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata. Pretpostavlja se da će bolji školski uspjeh imati djeca koja pokazuju viši stupanj samokontrole, koja su manje sklona negativnim emocijama i uspješno ih reguliraju te imaju manje poteškoća internaliziranog i eksternaliziranog tipa. Nadalje, očekuje se da će pozitivni aspekti roditeljskoga ponašanja (izraženije prihvaćanje djeteta te manji stupanj psihološke kontrole i odbacivanja od strane roditelja) pridonijeti boljem školskom uspjehu.

METODA

Sudionici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 553 učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole iz Zadra. U ispitivanju je sudjevalo 275 učenica i 278 učenika prosječne dobi od 13 godina (sd = 0,70).

Mjerni instrumenti

Upitnik temperamenta u ranoj adolescenciji

(Ellis i Rothbart, 2001, adaptirana verzija Macuka, 2012)

Za ispitivanje dječjega temperamenta primijenjena je adaptirana verzija *Upitnika temperamenta u ranoj adolescenciji* (Macuka, 2012), koji mjeri karakteristike temperamenta kao što su samoregulacija, reaktivnost i emocionalnost djece od 9 do 15 godina. U ovom istraživanju uzete su u obzir sljedeće dimenzije temperamenta: samokontrola, pozitivna i negativna afektivnost (koja uključuje podskale ljutnje i straha). Zadatak ispitanika bio je da procijene koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih zaokruživanjem odgovarajućega broja na skali samoprocjene od pet stupnjeva (1 – gotovo uvijek neistinito, do 5 – gotovo uvijek istinito). Viši rezultat na dimenziji samokontrole upućuje na veću sposobnost usmjeravanja pažnje, kontrolu aktivacije i kontrolu neprikladnih odgovora. Viši rezultat na dimenziji pozitivne afektivnosti upućuje na visok intenzitet ugođe i nisku razinu sramežljivosti, a viši rezultat na dimenziji negativne afektivnosti upućuje na veći stupanj ljutnje i frustracije izazvane prekidanjem postizanja cilja i visoku razinu straha. Utvrđen koeficijent unutarnje pouzdanosti (Cronbachov alfa) za dimenziju samokontrole s ukupno 13 tvrdnji iznosi 0,73 (primjer tvrdnje: "Uglavnom nikad ne dovršim ono što sam započeo"). Koeficijent unutarnje pouzdanosti za dimenziju pozitivne afektivnosti iznosi 0,75 (primjer: "Sramežljiv sam"), a za pojedinačne skale negativne afektivnosti – skalu straha sa 6 tvrdnji iznosi 0,68 (primjer: "Brinem se da ne upadnem u nevolju") te 0,70 za skalu ljutnje s ukupno 7 tvrdnji (primjer: "Ljuti me kada me ljudi prekidaju dok govorim").

Upitnik emocionalne regulacije i kontrole (Takšić, 2003)

Upitnikom emocionalne regulacije i kontrole (UERK, Takšić, 2003) procjenjuje se učinak neugodnih emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje pojedinca. Upitnik sadrži 20 tvrdnji kojima je cilj procjena (negativnih) efekata emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje, kao i sposobnost emocionalne kontrole (primjer tvrdnje: "Kada me netko naljuti, odmah i vrlo burno reagiram"). Zadatak ispitanika jest da na skali samoprocjene od 5 stupnjeva (1 – uopće ne, do 5 – potpuno) procijene koliko se pojedina tvrdnja

odnosi na njih. Radi lakše interpretacije rezultata, tvrdnje koje se odnose na emocionalnu regulaciju i kontrolu obrnuto su se bodovale u ovom istraživanju, tako da se postignuti viši rezultat odnosi na bolje upravljanje i bolju kontrolu negativnih emocija. Dobiveni koeficijent unutarne pouzdanosti (Cronbachov alfa) UERK upitnika u ovom istraživanju iznosi 0,89.

Skala samoprocjene ponašanja mladih – YSR (Achenbach i Rescorla, 2001)

Za ispitivanje dječjih internaliziranih i eksternaliziranih problema uzeta je *Skala samoprocjene ponašanja mladih* (YSR – *Youth Self-Report*). Djeca su procjenjivala svoje ponašanje i doživljavanje na 112 čestica, koje čine 8 sindromnih skala: povučenost, anksioznost/depresivnost, tjelesne poteškoće, socijalni problemi, problemi mišljenja, problemi pažnje, kršenje pravila (delinkventno ponašanje) i agresivno ponašanje. *Dimenziju internaliziranih problema* čine skale koje se odnose na psihološke poteškoće usmjerene na pojedinca i pretjerano kontrolirajuća ponašanja, a to su skale povučenosti, anksioznosti/depresivnosti i tjelesnih poteškoća (primjer tvrdnje: "Nesretan sam, tužan ili potišten"). *Dimenziju eksternaliziranih problema* obuhvaćaju neprilagođena ponašanja u raznim situacijama, koja stvaraju probleme drugima u djetetovoj okolini, odnosno negativno djeluju na djetetovu okolinu. Ovamo pripadaju skale agresivnosti i skala kršenja pravila (delinkventnoga ponašanja) (primjer tvrdnje: "Kršim pravila kod kuće, u školi i drugdje"). Ispitanici odgovaraju na skali samoprocjene od tri stupnja (0 – nije točno, 1 – ponekad ili djelomično točno i 2 – potpuno točno). Dobiveni su zadovoljavajući koeficijenti pouzdanosti (Cronbachov alfa) za skalu internaliziranih problema (0,88) i za skalu eksternaliziranih problema (0,90).

Skala percepcije roditeljskoga ponašanja (Macuka, 2007)

Skalom percepcije roditeljskoga ponašanja SPRP ispituje se percepcija ponašanja roditelja od strane djece i adolescenata na dimenziji emocionalnosti i kontrole. Skala SPRP sadrži 25 tvrdnji koje zahvaćaju temeljne dimenzije roditeljskoga ponašanja: *emocionalnost* (prihvatanje i odbacivanje) i *kontrolu*. Emocionalnost uključuje 15 tvrdnji koje se odnose na emocije što ih roditelji izražavaju u odnosu s djetetom u raznim situacijama, a zasebno se boduje rezultat na podskali Prihvatanje (7 tvrdnji, primjer: "Pružaju mi sigurnost") i podskali Odbacivanje (8 tvrdnji, primjer: "Imam osjećaj kao da me ne primjećuje"). Podskala Kontrola odnosi se na negativnu psihološku kontrolu ponašanja djeteta, tj. postupke kojima se roditelji služe kako bi modificirali djetetova ponašanja i doživljavanje (10 tvrdnji, primjer: "Često me ucjenjuje ako se ne držim njegovih pravila ponašanja"). Svako je dijete ispunjavalo dva ista oblika upitnika – jedan za procjenu majčina, a jedan za pro-

cjenu očeva ponašanja prema njemu. Zadatak ispitanika bio je da na skali samoprocjene od 3 stupnja (1 – netočno, 2 – djelomično točno, 3 – potpuno točno) za svaku česticu označi odgovor koji najbolje opisuje način na koji se njegova majka ili otac odnosi prema njemu. Viši rezultat na pojedinoj podskali upućuje na to da djeca procjenjuju više prihvaćanja, odbacivanja ili kontrole od roditelja. Utvrđena pouzdanost izražena Cronbachovim alfa-koeficijentom u ovom istraživanju iznosi 0,76 za procjenu majčina prihvaćanja i 0,75 za procjenu očeva prihvaćanja, zatim 0,73 za procjenu majčina odbacivanja i 0,74 za procjenu očeva odbacivanja. Za podskalu Kontrola također su utvrđene zadovoljavajuće pouzdanosti, koje iznose 0,79 za procjenu majčine kontrole i 0,79 za procjenu očeve kontrole.

Školski uspjeh

Školski uspjeh učenika određen je ocjenom općega školskog uspjeha na kraju prethodnog razreda. Raspon školskog uspjeha kreće se od ocjene 2 do 5 (u skladu s rasponom koji se rabi u hrvatskim školama), a prosječno iznosi 4,09 (sd = 0,79).

Postupak istraživanja

Prije provedbe istraživanja tražila se suglasnost za sudjelovanje djece u ispitivanju od ravnatelja škole i roditelja, koji su bili detaljno upoznati s ciljem i načinom provedbe istraživanja. Djeca koja su dobila pismeni pristanak roditelja i koja su dobrovoljno sama pristala na istraživanje sudjelovala su u grupnom popunjavanju upitnika za vrijeme redovite nastave u školi. Istraživanje je trajalo jedan školski sat.

REZULTATI

U ovom istraživanju utvrđena je statistički značajna razlika u općem školskom uspjehu između dječaka i djevojčica ($M(SD)_{\text{dječaci}} = 3,95 (0,81)$, $M(SD)_{\text{djevojčice}} = 4,24 (0,76)$, $t = -4,36$, $df = 551$, $p < 0,01$). S obzirom na to da su učenice u ovom uzorku uspješnije u školskom dostignuću u odnosu na dječake te da korelacijska matrica (Tablica 1) upućuje na razlike u veličini koeficijenata korelacije mjerenih varijabli na poduzorcima dječaka i djevojčica, rezultati su zasebno analizirani na poduzorcima. U Tablici 1 prikazani su koeficijenti bivarijatnih korelacija među svim analiziranim varijablama u ovom istraživanju utvrđenih na uzorku dječaka ($N = 278$) i uzorku djevojčica ($N = 275$).

Deskriptivni pokazatelji i korelacijske analize

Utvrđene korelacije pokazuju da sa školskim uspjehom dječaka i djevojčica značajno korelira dimenzija temperamenta samokontrola, pri čemu djeca koja imaju više razine samokontrole imaju bolji školski uspjeh (Tablica 1).

➔ TABLICA 1
Deskriptivni podaci i
korelacije ispitivanih
varijabli na uzorku
dječaka (N = 278) i
djevojčica (N = 275)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. školski uspjeh	0,21	0,17	-0,00	-0,02	-0,05	-0,02	-0,19	-0,17	0,16	-0,16	-0,16	0,14	-0,17	-0,18
2. samokontrola	0,07	0,12	0,02	-0,25	-0,07	0,34	-0,36	-0,49	0,26	-0,26	-0,44	0,30	-0,29	-0,29
3. pozitivna afektivnost	0,14	0,08	0,19	0,17	-0,27	-0,00	-0,11	0,26	-0,04	0,10	0,12	-0,04	0,09	0,09
4. negativna afektivnost – ljutnja	-0,05	0,22	-0,13	0,34	0,27	-0,62	0,35	0,38	-0,13	0,19	0,29	-0,23	0,23	0,25
5. negativna afektivnost – strah	0,16	0,21	0,09	-0,36	-0,16	-0,26	0,27	-0,08	0,12	-0,06	0,03	0,04	-0,02	0,08
6. emocionalna regulacija	-0,19	-0,23	-0,28	0,25	0,24	-0,33	-0,47	-0,42	0,14	-0,22	-0,28	0,21	-0,24	-0,23
7. internalizirani problemi	-0,21	-0,44	0,10	0,13	-0,16	-0,25	0,41	0,58	-0,26	0,35	0,44	-0,36	0,39	0,27
8. eksternalizirani problemi	0,15	0,28	0,07	0,11	0,18	0,04	-0,16	-0,27	-0,40	0,45	0,54	-0,42	0,46	0,32
9. prihvatanje – majka	-0,18	-0,24	-0,18	0,03	-0,01	-0,19	0,36	0,23	-0,27	-0,51	-0,36	0,63	-0,30	-0,21
10. odbacivanje – majka	-0,19	-0,24	-0,13	0,14	-0,02	-0,33	0,35	0,36	-0,15	0,52	0,49	-0,35	0,65	0,29
11. kontrola – majka	0,04	0,25	0,07	0,09	0,13	0,09	-0,13	-0,27	0,69	-0,17	-0,14	-0,33	0,39	0,56
12. prihvatanje – otac	-0,15	-0,27	-0,17	0,01	-0,09	-0,27	0,34	0,31	-0,19	0,66	0,41	-0,31	-0,57	-0,42
13. odbacivanje – otac	-0,18	-0,30	-0,14	0,03	-0,03	-0,31	0,34	0,42	-0,19	0,41	0,60	-0,19	0,57	0,50
14. kontrola – otac														
M djevojčice	4,24	3,50	3,46	3,25	3,06	1,96	13,56	11,72	2,57	1,26	1,48	2,36	1,32	1,39
SD djevojčice	0,76	0,53	0,72	0,72	0,69	0,71	9,19	8,41	0,39	0,30	0,36	0,42	0,33	0,32
M dječaci	3,95	3,38	3,55	3,24	2,74	2,02	11,55	14,66	2,44	1,37	1,58	2,39	1,42	1,51
SD dječaci	0,81	0,56	0,68	0,72	0,69	0,58	7,59	8,99	0,42	0,39	0,43	0,38	0,35	0,35

Napomena: korelacije iznad dijagonale odnose se na djevojčice, a ispod dijagonale na dječake. Koeficijenti u kurzivu značajni su na razini od 0,05.

Nadalje, školski uspjeh dječaka značajno korelira s podskalom negativne afektivnosti – ljutnjom, dječaci koji procjenjuju više razine ljutnje imaju bolji školski uspjeh. Školski uspjeh dječaka značajno je povezan i s emocionalnom regulacijom, dječaci koji uspješnije reguliraju vlastite emocije uspješniji su u školi. Problemi u prilagodbi su i kod dječaka i kod djevojčica značajno negativno povezani sa školskim uspjehom, bolji školski uspjeh imaju djeca koja navode manje problema internaliziranog i eksternaliziranog tipa. Rezultati korelacijske analize pokazuju kako su gotovo sve dimenzije roditeljskoga ponašanja (osim očeva prihvatanja dječaka) značajno povezane sa školskim uspjehom učenika. Odnosno, bolji školski uspjeh imaju djevojčice i dječaci koji percipiraju više majčina prihvatanja, zatim djevojčice koje percipiraju i više očeva prihvatanja te dječaci i djevojčice koji percipiraju slabiju majčinu i očevu kontrolu te manji stupanj njihova odbacivanja.

Hijerarhijske regresijske analize

Provedene su zasebne hijerarhijske regresijske analize za dječake i djevojčice sa školskim uspjehom kao kriterijskom varijablom. Ukupno je provjeren doprinos 13 prediktora, koji su grupirani u pet skupina. Prvu skupinu prediktora činile su dimenzije djetetova temperamenta (samokontrola, pozitivna afektivnost te zasebne podskale negativne afektivnosti – strah i ljutnja), drugu skupinu djetetova emocionalna regulacija i kontrola, treću skupinu problemi u prilagodbi (internalizirani i eksternalizirani problemi), četvrtu skupinu dimenzije roditeljskoga ponašanja majke (prihvatanje, odbacivanje i kontrola), a petu skupinu dimenzije roditeljskoga ponašanja očeva (prihvatanje, odbacivanje i kontrola). U hijerarhijsku regresijsku jednadžbu najprije su uvedene varijable koje se mogu smatrati osobnim činiteljima školskog uspjeha – temperament i emocionalna regulacija te problemi u prilagodbi – pri čemu je redosljed pojedinih skupina osobnih činitelja određen stupnjem njihove urođenosti, odnosno stečenosti razvojem (temperament je uveden u prvom koraku jer se smatra potpuno naslijeđenim, dok su problemi u prilagodbi uvedeni u analizu na zadnjem mjestu u ovoj skupini prediktora jer se može smatrati da nastaju kao posljedica djelovanja nasljednih i okolinskih faktora). U kasnijim koracima uvedene su varijable percipiranoga roditeljskog ponašanja kao okolinski čimbenici koji oblikuju djetetov školski uspjeh. Tako je omogućeno otkrivanje zasebnih doprinosa pojedinih skupina prediktora (individualnih i okolinskih) u objašnjenju varijabiliteta školskog uspjeha. Slijedi prikaz rezultata hijerarhijske regresijske analize zasebno provedene na uzorku dječaka (Tablica 2) i djevojčica (Tablica 3).

Prediktori	Školski uspjeh – dječaci				
	1. korak (β)	2. korak (β)	3. korak (β)	4. korak (β)	5. korak (β)
1. Dimenzije temperamenta					
Samokontrola	0,229**	0,182*	0,101	0,084	0,089
Pozitivna afektivnost	-0,012	-0,037	-0,046	-0,059	-0,056
Negativna afektivnost – ljutnja	0,183*	0,258**	0,297**	0,294**	0,306**
Negativna afektivnost – strah	-0,164*	-0,151*	-0,153*	-0,168*	-0,178*
2. Emocionalna regulacija					
Emocionalna regulacija		0,197*	0,157*	0,139*	0,147*
3. Problemi u prilagodbi					
Internalizirani problemi			-0,104	-0,074	-0,066
Eksternalizirani problemi			-0,144*	-0,116	-0,134
4. Roditeljsko ponašanje majke					
Prihvatanje – majka				0,055	0,195*
Odbacivanje – majka				-0,047	-0,005
Kontrola – majka				-0,074	-0,095
5. Roditeljsko ponašanje očeva					
Prihvatanje – otac					0,203**
Odbacivanje – otac					-0,055
Kontrola – otac					0,033
ΔR ²		0,031*	0,032*	0,012	0,019
R ²	0,081**	0,112**	0,144**	0,156**	0,174**

*p < 0,05; ** p < 0,01

Napomena: (β) – vrijednosti beta-koeficijenata navedeni u koracima HRA; ΔR² = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenjanoj varijanci; R² = ukupan doprinos objašnjenjanoj varijanci.

TABLICA 2
Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim uspjehom kao kriterijem te individualnim karakteristikama djeteta, problemima u prilagodbi te percepcijom roditeljskoga ponašanja kao prediktorima na uzorku dječaka (N = 278)

Rezultati hijerarhijske regresijske analize provedene na uzorku dječaka pokazuju da su zasebne dimenzije temperamenta dječaka u prvom koraku analize objasnile 8,1% varijance kriterija. Pritom su statistički značajni prediktori bili samokontrola (β = 0,229), negativna afektivnost – ljutnja (β = 0,183) i negativna afektivnost – strah (β = -0,164). Dobiveni rezultati pokazuju da dječaci koji imaju jaču samokontrolu, koji su podložniji ljutnji te manje bojažljivi imaju bolji školski uspjeh. Nadalje, emocionalna regulacija (β = 0,197) uvedena u drugom koraku značajno povećava proporciju objašnjene varijance školskog uspjeha dječaka s dodatnih 3,1% varijance (ΔR² = 0,031) te pokazuje da učenici koji efikasnije reguliraju emocije imaju bolje školske rezultate. Treći blok varijabli, što ga čine specifični problemi u prilagodbi internaliziranoga i eksternaliziranoga tipa, također značajno povećava proporciju objašnjene varijance s dodatnih 3,2% varijance (ΔR² = 0,032), pri čemu su eksternalizirani problemi (β = -0,144) dječaka ostvarili značajan negativan doprinos, dječaci koji imaju manje problema eksternaliziranoga tipa uspješniji su u školi. Treba istaknuti kako

je u trećem koraku analize samokontrola dječaka ($\beta = 0,101$) prestala biti značajan prediktor školskog uspjeha dječaka, što može upućivati na to kako je prilagodba učenika moguća posredujuća varijabla u objašnjenju povezanosti samokontrole i školskog uspjeha. Općenito, rezultati hijerarhijskih analiza osjetljivi su na interkorelacije prediktora zbog kojih može doći do promjena u značajnosti pojedinoga prediktora uslijed uvođenja nove skupine varijabli. U četvrtom koraku, percepcija majčina roditeljskoga ponašanja ne pridonosi značajno objašnjenju varijance školskog uspjeha dječaka i pritom eksternalizirani problemi dječaka ($\beta = -0,116$) prestaju biti značajan prediktor školskog uspjeha. Uvođenjem varijabli majčina roditeljskoga ponašanja, beta ponder eksternaliziranih problema izgubio je svoju statističku značajnost. Vjerojatno je razlog tomu što se dio varijance kriterija koju objašnjavaju eksternalizirani problemi dječaka preklapaju s varijancom koju drugi prediktori uključeni u sljedeće korake dijele s kriterijskom varijablom. U završnoj skupini prediktora koja se odnosi na očevu roditeljsko ponašanje jedino varijabla očeva prihvaćanje ($\beta = 0,203$) ostvaruje značajan doprinos unutar modela, a dobiveni rezultat pokazuje da dječaci koji percipiraju više očeva prihvaćanja imaju bolji školski uspjeh. Treba istaknuti kako je, u odnosu na korak prije, nakon uvođenja očeva roditeljskoga ponašanja u model došlo do porasta veličine beta-pondera za dimenzije negativne afektivnosti – straha ($\beta = -0,178$) i ljutnje ($\beta = 0,306$). Također, uvođenjem varijabli očeva roditeljskoga ponašanja u petom koraku hijerarhijske regresijske analize standardizirani regresijski koeficijent za dječju percepciju majčina prihvaćanja ($\beta = 0,195$) pojavio se kao značajan prediktor školskog uspjeha dječaka. Ove promjene u veličini, odnosno statističkoj značajnosti, pojedinih prediktora upućuju na prisutnost supresorskih efekata. Drugim riječima, nakon statističke kontrole svih ostalih varijabli u modelu, majčino prihvaćanje ima važnu ulogu u objašnjenju školskog uspjeha dječaka. Na osnovi završne regresijske jednadžbe može se zaključiti kako je zadanim skupovima prediktorskih varijabli moguće objasniti 17,4% školskog uspjeha dječaka. Pritom su značajni prediktori u zadnjoj regresijskoj jednadžbi ljutnja ($\beta = 0,306$), strah ($\beta = -0,178$), emocionalna regulacija ($\beta = 0,147$) te percepcija majčina ($\beta = 0,195$) i očeva ($\beta = 0,203$) prihvaćanja. Preciznije, dječaci koji su podložniji ljutnji, manje bojažljivi, koji efikasnije reguliraju vlastite emocije te koji procjenjuju da ih majke i očevi više prihvaćaju imaju bolje školske rezultate.

U Tablici 3 prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize zasebno provedeni na uzorku djevojčica sa školskim uspjehom kao kriterijskom varijablom. Dobiveni rezultati u prvom koraku analize pokazuju značajan doprinos dimenzi-

je temperamenta samokontrole ($\beta = 0,181$) te pokazuju da su djevojčice koje imaju bolju samokontrolu uspješnije u školi.

Prediktori	Školski uspjeh – djevojčice				
	1. korak (β)	2. korak (β)	3. korak (β)	4. korak (β)	5. korak (β)
1. Dimenzije temperamenta					
Samokontrola	0,181*	0,203**	0,129	0,116	0,112
Pozitivna afektivnost	-0,030	-0,023	-0,021	-0,026	-0,022
Negativna afektivnost – ljutnja	0,047	-0,016	0,011	0,017	0,019
Negativna afektivnost – strah	-0,058	-0,067	-0,060	-0,075	-0,067
2. Emocionalna regulacija					
Emocionalna regulacija		0,114	0,189*	0,184*	0,187*
3. Problemi u prilagodbi					
Internalizirani problemi			-0,177*	-0,160	-0,167
Eksternalizirani problemi			-0,089	-0,043	-0,041
4. Roditeljsko ponašanje majke					
Prihvatanje – majka				0,078	0,134
Odbacivanje – majka				-0,047	-0,000
Kontrola – majka				-0,016	0,048
5. Roditeljsko ponašanje očeva					
Prihvatanje – otac					-0,090
Odbacivanje – otac					-0,068
Kontrola – otac					-0,128
ΔR^2		0,007	0,037*	0,009	0,014
R^2	0,033*	0,041*	0,078*	0,088**	0,101**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Napomena: (β) – vrijednosti beta-koeficijenata navedeni u koracima HRA; ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupan doprinos objašnjenju varijanci.

TABLICA 3
Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim uspjehom kao kriterijem te individualnim karakteristikama djeteta, problemima u prilagodbi te percepcijom roditeljskoga ponašanja kao prediktorima na uzorku djevojčica (N = 275)

Emocionalna regulacija uvedena u drugom koraku analize nije značajno pridonijela objašnjenju školskog uspjeha djevojčica. U trećem koraku problemi internaliziranoga i eksternaliziranoga tipa kod djevojčica značajno povećavaju proporciju objašnjene varijance školskog uspjeha djevojčica s dodatnih 3,7% varijance ($\Delta R^2 = 0,037$), pri čemu su internalizirani problemi ($\beta = -0,177$) djevojčica ostvarili značajan samostalni doprinos, preciznije: djevojčice koje imaju manje problema internaliziranoga tipa uspješnije su u školi. Ujedno je u trećem koraku analize samokontrola djevojčica ($\beta = 0,129$) prestala biti značajan prediktor, što može upućivati na to kako samokontrola djevojčica i emocionalna regulacija oblikuje njihov školski uspjeh posredno putem problema u prilagodbi. S druge strane, emocionalna regulacija ($\beta = 0,189$) postala je statistički značajan prediktor školskog uspjeha djevojčica, što ponovno upućuje na prisutnost supresorskih efekata. U četvrtom koraku dječja percepcija roditeljskoga ponašanja majki

nije značajno povećala proporciju objašnjene varijance školskog uspjeha djevojčica, a pritom su internalizirani problemi ($\beta = -0,160$) prestali biti značajan prediktor školskog uspjeha djevojčica. Ni očevu roditeljsko ponašanje, uvedeno u završnom koraku, nije značajno pridonijelo objašnjenju školskog uspjeha djevojčica. Zaključno, na osnovi završne regresijske jednadžbe na uzorku djevojčica može se vidjeti kako je zadanim skupom prediktorskih varijabli moguće objasniti skromnih 10,1% varijance školskog uspjeha djevojčica. Kada se sve ostale varijable uvedene u pojedinim koracima analize drže pod statističkom kontrolom, jedino emocionalna regulacija ostvaruje statistički značajan samostalni doprinos objašnjenju školskog uspjeha djevojčica, odnosno djevojčice koje efikasnije reguliraju vlastite emocije uspješnije su u školi.

RASPRAVA

Uspjeh u obrazovnom procesu najčešće se definira školskim uspjehom učenika, koji je nedvojbeno determiniran mnogim osobnim i okolinskim činiteljima. Ipak određeni činitelji mogu imati veću ulogu u objašnjenju školskog uspjeha učenika te se ovim istraživanjem pokušalo utvrditi koji su to osobni (temperament, emocionalna regulacija, problemi u prilagodbi) i/ili obiteljski činitelji (roditeljsko ponašanje majki i očeva) prediktivni za školsku uspješnost mlađih adolescenata. S obzirom na to da je u ovom istraživanju utvrđena razlika u općem školskom uspjehu između dječaka i djevojčica (djevojčice su značajno uspješnije), a i odnosi mjerenih varijabli variraju na poduzorcima dječaka i djevojčica, analize rezultata zasebno su provedene na poduzorku dječaka i djevojčica. Dobivene korelacije u ovom istraživanju potvrđuju pretpostavke istraživanja te upućuju na značajan odnos pojedinih dimenzija temperamenta, problema u prilagodbi (poteškoća internaliziranog i eksternaliziranog tipa) i percipirane kvalitete odnosa s roditeljima sa školskim uspjehom adolescenata. Međutim, provjera zasebne uloge pojedinih varijabli (osobnih i obiteljskih) primjenom hijerarhijske regresijske analize upućuje na značajne doprinose samo pojedinih varijabli i specifičnosti, ovisno o poduzorcima dječaka i djevojčica.

Razmatrajući doprinose temperamenta (samokontrola, pozitivna i negativna afektivnost) u objašnjenju školskog dostignuća mlađih adolescenata, dobiveni rezultati pokazuju kako jedino negativna afektivnost (sklonost iskustvima ili doživljavanju ljutnje i straha) objašnjava školski uspjeh, i to samo kod dječaka. Iako se očekivalo da će djetetova sklonost negativnim emocijama (i ljutnji i strahu) pridonijeti slabijem školskom uspjehu (Rothbart i Jones, 1998), rezultati ovog istraživanja pokazuju da dječaci koji su podložniji ljutnji, ali su manje bojažljivi, iskazuju bolji školski uspjeh. Odnosno zasebne

crte negativne afektivnosti imaju značajnu, premda različitu, ulogu u objašnjenju školskog uspjeha dječaka. Neočekivanu pozitivnu povezanost dimenzije ljutnje i školskog uspjeha nije jednostavno jednoznačno objasniti. Moguće je da dječaci koji su skloniji ljutnji i frustraciji zbog zapreka u dostizanju vlastitih ciljeva ulažu veći napor u učenje kako bi izbjegli ova neugodna emocionalna stanja, što ujedno rezultira postizanjem boljih ocjena u školi. Moguće je i to da su ovi dječaci asertivniji i agresivniji u postizanju svojih ciljeva, što se povoljno odražava na njihovu školsku uspješnost. Druga istraživanja koja se bave ispitivanjem uloge temperamenta u objašnjenju školskoga dostignuća naglašavaju važnu ulogu samokontrole (Eisenberg i sur., 2004; Zhou i sur., 2010; Duckworth i Allred, 2012), koja se nije pokazala prediktivnom u ovom istraživanju, kao i sklonosti pozitivnim emocijama, za koju se navodi da je povezana s boljim školskim uspjehom (Rothbart i Jones, 1998). Potrebno je istaknuti, na temelju provedene hijerarhijske analize rezultata, kako je uvođenjem novih zasebnih koraka u analizi došlo do određenih promjena u veličini regresijskih koeficijenata. Odnosno, na poduzorcima dječaka i djevojčica samokontrola je prestala značajno pridonositi objašnjenju njihova školskog uspjeha tek nakon uvođenja zasebnoga bloka problema u prilagodbi, tj. internaliziranih i eksternaliziranih problema. Dobiveni rezultat pokazuje kako je prilagodba učenika moguća posredujuća varijabla u objašnjenju povezanosti temperamenta i školskog uspjeha. Nedobivanje statistički značajnih povezanosti između preostalih dimenzija temperamenta i školskog uspjeha u ovom istraživanju vjerojatno se, barem jednim dijelom, može pripisati relativno homogenom uzorku mlađih adolescenata, kod kojih ove dimenzije temperamenta više nemaju toliko značenje u oblikovanju njihove školske uspješnosti zbog većega stupnja razvijenosti samoregulacije u odnosu na mlađu djecu. Također, s obzirom na to da je školska uspješnost operacionalizirana kao prosječna zaključna ocjena koju je učenik postigao na kraju prošle godine, moguće je smanjenje veličina dobivenih korelacija (i time njihove statističke značajnosti) zbog ograničenog varijabiliteta u toj varijabli (ocjene variraju od 2 do 5 i vjerojatno su u određenoj mjeri "umjetno" povećane, jer je riječ o zaključnim ocjenama važnima za upis učenika u srednju školu). Nadalje, u ovom se istraživanju među osobnim činiteljima analizirao i zaseban doprinos emocionalne regulacije u objašnjenju školskog uspjeha učenika, s obzirom na to da vještine emocionalne regulacije mogu znatno utjecati na učenikovu sposobnost učenja, funkcioniranje u školskom okruženju, pa time i na školski uspjeh (Raver, 2002; Sanson i sur., 2004; Graziano i sur., 2007; Hill i Craft, 2003; Kurdek i Sinclair, 2000). Mjera emocionalne regulacije odnosila se na učeničke procjene neugodnih emocija i raspoloženja na mišljenje, pam-

ćenje i ponašanje. Potrebno je navesti distinkciju između mjerene samokontrole u ovom istraživanju i emocionalne regulacije. Odnosno, samokontrola je zaseban indikator dječjega temperamenta i, s obzirom na to da utječe na razvoj regulatornih sposobnosti, omogućuje nam i razumijevanje naslijeđenih mogućnosti djeteta za samostalnu emocionalnu regulaciju. Mjere koje se odnose na samokontrolu i emocionalnu regulaciju značajno koreliraju ($r = 0,21$ na poduzorku dječčaka i $r = 0,34$ na poduzorku djevojčica), ali relativno niska korelacija upućuje na djelomično preklapanje i različitost u sadržajnom konceptu. Dobiveni rezultati u ovom istraživanju slažu se s prijašnjim istraživanjima, pa se može zaključiti kako su uspješniji u školi dječčaci i djevojčice koji uspješnije reguliraju vlastite negativne emocije. Na poduzorku djevojčica od svih mjerenih varijabli jedino se emocionalna regulacija istaknula kao značajan prediktor te pokazuje kako je regulacija vlastitih emocija kod djevojčica jedini bitan čimbenik školskog uspjeha kada se kontroliraju varijable temperamenta, poteškoća u prilagodbi i roditeljskog ponašanja. Efikasno upravljanje vlastitim emocijama, osobito kontrola neugodnih emocionalnih stanja koje mogu djelovati ometajuće u postizanju akademskih ciljeva, povoljno se odražavaju na školski uspjeh i dječčaka i djevojčica.

Iako se na temelju ranijih istraživanja (Rubin i sur., 1995; Jimerson i sur., 2000; Masten i sur., 2005) pretpostavljalo da će učenici i učenice koji imaju više emocionalnih i ponašajnih problema pokazivati slabiji školski uspjeh, uvođenjem varijabli roditeljskoga ponašanja u završnim koracima hijerarhijske regresijske analize njihov se doprinos gubi. Ovi rezultati toliko i ne iznenađuju kad se uzmu u obzir očekivana veličina efekta za povezanost između problema u prilagodbi i školskog uspjeha te interkorelacije varijabli roditeljskoga ponašanja i problema u prilagodbi. Drugim riječima, roditeljsko ponašanje ima važnu ulogu u prilagodbi vlastite djece, pa kada se njihov doprinos statistički kontrolira, problemi u prilagodbi prestaju biti statistički značajni prediktori školskog uspjeha mladih adolescenata.

Od analiziranih obiteljskih činitelja u objašnjenju školske uspješnosti jedino se, među dimenzijama roditeljskoga ponašanja majki i očeva, značajnim pozitivnim prediktorom pokazalo majčino i očevo prihvaćanje u objašnjenju školskog uspjeha dječčaka. Odnosno, bolji školski uspjeh postižu dječčaci koji percipiraju da ih majke i očevi više prihvaćaju, što se slaže s prijašnjim istraživanjima, koja također navode kako je roditeljsko ponašanje koje uključuje prihvaćanje i angažiranost s razumnim zahtjevima povezano s višim školskim dostignućem adolescenata (Steinberg, 2001; Morrison i sur., 2003). Potrebno je istaknuti kako se tek zasebnim uvođenjem vari-

jabli očeva roditeljskoga ponašanja majčino prihvaćanje pokazuje kao značajna varijabla u objašnjenju školskog uspjeha dječaka. Ovi rezultati ponovno upućuju na prisutnost supresorskih efekata na temelju kojih se može zaključiti da je prihvaćanje od roditelja najvažniji povoljni čimbenik u objašnjenju školskog uspjeha dječaka. Dječaci koji percipiraju da ih očevi i majke prihvaćaju odrastaju u podržavajućem i sigurnom okruženju, što povoljno djeluje na razvoj njihova samopouzdanja u raznim aktivnostima, uključujući i učenje i školski uspjeh.

Općenito, dobiveni rezultati dijelom potvrđuju pretpostavke o važnosti individualnih i obiteljskih činitelja koji su zahvaćeni ovim istraživanjem u objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata. Na temelju dobivenih rezultata mogu se uočiti određeni rizični čimbenici koji pridonose lošijem uspjehu u školi (sklonost negativnim emocijama – strahu, slabija regulacija negativnih emocija, neprihvaćanje od roditelja), ali pritom treba naglasiti različit doprinos ispitivanih varijabli na poduzorcima dječaka i djevojčica. Nalazi ovog istraživanja općenito upućuju na važniju ulogu osobnih činitelja na školsku uspješnost djevojčica i dječaka, iako su na poduzorku dječaka i prediktori koji se odnose na emocionalni odnos s roditeljima (prihvaćanje od očeva i majki) nakon kontrole osobnih činitelja ostvarili značajan doprinos unutar modela u objašnjenju školskog uspjeha dječaka.

Na kraju treba spomenuti i određene nedostatke provedenog istraživanja. Prvo, istraživanje je provedeno na prigodno odabranom i selekcioniranom uzorku mladih adolescenata (u istraživanju su sudjelovala jedino djeca čiji su se roditelji bili voljni upoznati s istraživanjem i dati svoj pismeni pristanak), koji su relativno homogeni u analiziranim varijablama. U istraživanju su uglavnom sudjelovala dobro prilagođena djeca iz funkcionalnih obitelji koja su uspješna u školi (na što upućuju i prosječne vrijednosti na analiziranim varijablama prikazanim u Tablici 1). Ova činjenica, zbog restrikcije raspona variranja rezultata, uzrokovala je dobivanje slabijih (ili statistički neznačajnih) povezanosti među analiziranim varijablama te je dovela u pitanje mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Drugo, provedeno je istraživanje korelacijske prirode, pa ne može dati uvid u uzročno-posljedične odnose među analiziranim varijablama, odnosno ne mogu se isključiti i obrnuti odnosi (primjerice uloga lošijega školskog uspjeha djeteta na primjenu specifičnih odgojnih postupaka roditelja – većeg nadzora i češćih sukoba djeteta i roditelja koji narušavaju emocionalnu kvalitetu odnosa). Treće, većina analiziranih varijabli operacionalizirana je kroz samoprocjene koje na sebe vežu već poznate nedostatke, kao što su iskrivljavanje odgovora zbog pogrešna dosjećanja, individualne razlike u

sposobnostima introspekcije, socijalno poželjno odgovaranje te metodološka varijanca. I četvrto, operacionalna definicija školskog uspjeha kao prosječna zaključna ocjena u prošloj školskoj godini zasigurno je ograničena metrijskim karakteristikama kao što su pouzdanost, valjanost i osjetljivost. I raspon variranja rezultata na ovako operacionaliziranoj varijabli školskog uspjeha ograničen je i pomaknut prema višim vrijednostima, što je, osim loših metrijskih karakteristika, moglo dovesti i do nižih korelacija s ostalim analiziranim varijablama. S obzirom na to da dobiveni rezultati pokazuju kako se na temelju mjerenih varijabli može objasniti relativno skroman udio školskog uspjeha dječaka (17,4%) i djevojčica (10,1%), u budućim istraživanjima trebalo bi se usmjeriti na neke druge osobne i okolinske odrednice školskog uspjeha te pokušati ukloniti navedena metodološka ograničenja.

LITERATURA

Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C. i Rothenberg, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251–275. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x

Achenbach, T. M. i Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. i Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801–814. doi:10.2307/1131219

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 2(13), 235–256.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405–414. doi:10.2307/585170

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111

Boekaerts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies? *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 401–412. doi:10.1080/1061580021000056546

Caldas, S. J. (1993). Reexamination of input and process factor effects on public school achievement. *Journal of Educational Research*, 86(4), 206–214. doi:10.1080/00220671.1993.9941832

Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. i Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844. doi:10.1001/archpsyc.60.8.837

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 4,
STR. 487-507

MACUKA, I., BURIĆ, I.:
ŠKOLSKI USPJEH...

Cummings, E. M., Davies, P. T. i Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process, theory, research and clinical implications*. New York, London: The Guilford Press.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

Duckworth, A. L. i Allred, K. M. (2012). Temperament in the classroom. U R. L. Shiner i M. Zentner (Ur.), *Handbook of temperament* (str. 627–644). New York: Guilford Press.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. i Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. doi:10.1111/1467-8624.00337

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. i Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. U R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (str. 259–282). New York: Guilford Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. i Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25–46. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. i Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–434. doi:10.1086/461853

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. i Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

Gross, J. J. i John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348

Hill, N. E. i Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. doi:10.1037/0022-0663.95.1.74

Jacobs, N. i Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431–448. doi:10.1080/03055690500415746

Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. i Carlson, B. (2000). A prospective, longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0

Kurdek, L. A. i Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first-through fifth-grade chil-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 4,
STR. 487-507

MACUKA, I., BURIĆ, I.:
ŠKOLSKI USPJEH...

dren. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449–457. doi:10.1037//0022-0663.92.3.449

Macuka, I. (2007). Skala percepcije roditeljskog ponašanja – procjena valjanosti. *Suvremena psihologija*, 10(2), 179–199.

Macuka, I. (2012). Upitnik temperamenta u ranoj adolescenciji. U A. Proroković i sur. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika VI*. (str. 77–85). Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.

Martin, C. A. i Colbert, K. K. (1997). *Parenting – a life span perspective*. New York: McGraw-Hill.

Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. i Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733

Melnick, S. M. i Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73–86. doi:10.1023/A:1005174102794

Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. i Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185–200. doi:10.1016/S0022-4405(03)00044-X

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–106. doi:10.1207/S15326985EP3702_4

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–18.

Rothbart, M. K. i Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479–491.

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207–212. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x

Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. i McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7(4), 751–764. doi:10.1017/S0954579400006829

Rudasill, K. M., Gallagher, K. i White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113–134. doi:10.1016/j.jsp.2009.11.002

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multi-level analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. doi:10.3102/00028312032003583

Sanson, A., Hemphill, S. A. i Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142–170. doi:10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 4,
STR. 487-507

MACUKA, I., BURIĆ, I.:
ŠKOLSKI USPJEH...

Schutz, P. A. i Lanehart, S. J. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68. doi:10.1207/S15326985EP3702_1

Selden, R. (1990). Should test results be adjusted for socioeconomic differences. *School Administrator*, 47, 14–18.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. doi:10.1111/1532-7795.00001

Stright, A. D., Gallagher, K. C. i Kelly, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, 79(1), 186–200. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01119.x

Takšić, V. (2003). Skala emocionalne regulacije i kontrole (ERIK): provjera faktorske strukture. *Psihologijske teme*, 12, 43–53.

Zhou, Q., Main, A. i Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 180–196. doi:10.1037/a0015908

School Success of Early Adolescents: The Role of Personal and Family Determinants

Ivana MACUKA, Irena BURIĆ
University of Zadar, Zadar

The aim of this study was to examine unique contributions of different dimensions of students' temperament (self-control, positive affectivity and negative affectivity), students' emotional regulation, students' adjustment problems (the presence of internalizing and externalizing symptoms), and students' perception of parental behavior of their mothers and fathers (parental dimensions of emotionality, acceptance and rejection) in explaining their school success. The sample consisted of 553 students (275 girls and 278 boys) mean age of 13 years. By using hierarchical regression analysis, the results obtained in the subsample of boys revealed a significant and unique contribution of students' temperament, emotional regulation and parental behavior in explaining the variability of school success. Boys who are more prone to anger but are less fearful, who regulate their emotions effectively, and who perceive to be accepted by their mothers and fathers, have higher levels of school success. On the subsample of girls, only emotional regulation has a significant and positive contribution in the explanation of their school success; girls who regulate their emotions effectively have higher grades.

Keywords: school success, temperament, emotion regulation, adjustment problems, parental behavior