

Kako i zašto mjeriti zadovoljstvo učenika školom

Primljen: 7. 2. 2022.
Prihvaćen: 1. 3. 2022.
Pregledni rad
UDK
37 : 303.1

doc. dr. sc. Tomislava Vidić
orcid.org/0000-0003-2040-2667
Osnovna škola Remete, Zagreb
tomislava.vidic@zg.t-com.hr

Sažetak

Zadovoljstvo učenika školom definira se kao kognitivno-afektivna evaluacija zadovoljstva školskim iskustvom (Huebner, 1994). Zadovoljstvo učenika školom izuzetno je važno za kvalitetno odrastanje učenika i značajno doprinosi općem zadovoljstvu životom.

Ovim se radom nastojalo predstaviti najvažnije spoznaje i rezultate istraživanja iz područja zadovoljstva učenika školom. Rad uključuje pojmovno određenje zadovoljstva školom i subjektivne dobrobiti učenika. Prikazani su rezultati dosadašnjih istraživanja, karakteristike učenika koje su povezane sa zadovoljstvom te posljedice učeničkog nezadovoljstva školom. Isto tako, rad donosi pregled svih mjernih instrumenata za ispitivanje zadovoljstva učenika školom. Na kraju se iznose preporuke za buduća istraživanja te unapređenje školske prakse.

Ključne riječi: zadovoljstvo školom, subjektivna dobrobit, učenici

Uvod

U cijelom se svijetu područje obrazovanja smatra ključnim za razvoj države (El-Hilali i sur., 2015). Ljudski kapital je najvažniji element ekonomskog rasta države, a stupanj obrazovanja ima velik utjecaj na rast i dobrobit svakog naroda. Škole imaju važnu ulogu u psihosocijalnom i obrazovnom razvoju djece. Poznato je da djeca

bolje uče kad su sretna (Noddings, 2003). To ne znači da bi djeci trebalo omogućiti obrazovanje i život u cjelini u kojem nema prepreka i neuspjeha koji će ih usporiti na njihovu putu odrastanja. Takve su situacije neizbježni aspekti učenja i odrastanja i ne treba ih sprječavati. No, zadatak je učitelja i roditelja objasniti smisao prepreka i pomoći u njihovu nadilaženju kako bi učenici na kraju bili zadovoljni postignutim. Zašto je važno da djeca budu sretna? Osim što sretni učenici bolje uče, pokazalo se da pozitivne osobine učenika imaju brojne pozitivne posljedice kao što su primjerice pomaganje drugima i manje konfliktnog ponašanja. Ako u školi vlada poticajno okruženje u kojem učenici i učitelji rado borave, učenici tada doživljavaju školu kao mjesto gdje su sigurni i sretni te se time potiče i bolji uspjeh u učenju (Raboteg-Šarić i sur., 2009).

Prva istraživanja zadovoljstva školom učenika počinju se provoditi krajem pedesetih godina prošloga stoljeća. Uglavnom su se provodila s ciljem istraživanja kvalitete školskoga života učenika, a danas se promatraju u kontekstu subjektivne dobrobiti.

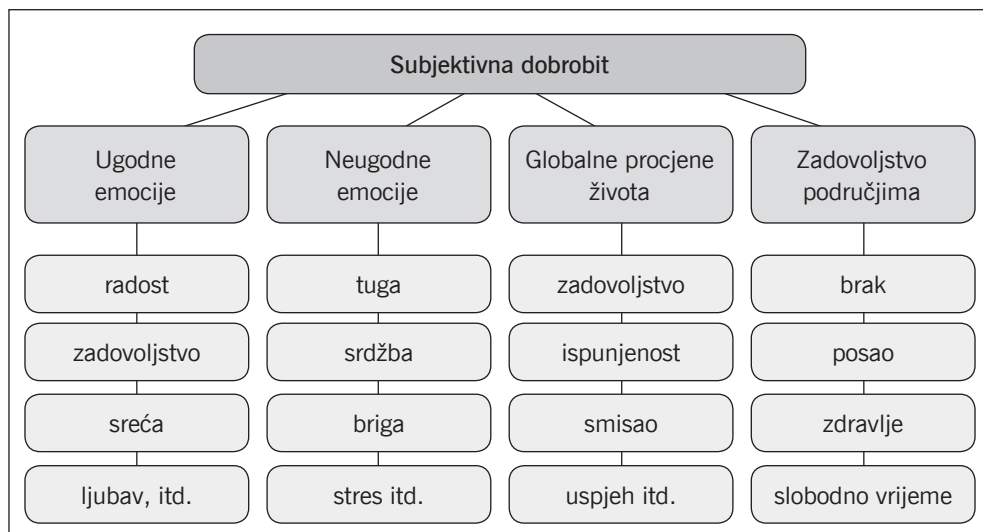
Subjektivna dobrobit

Subjektivna dobrobit često se upotrebljava kao sinonim za sreću (Diener i sur., 2018). Znanstvenici koji se bave proučavanjem subjektivne dobrobiti smatraju da glavni sastojak dobrog života predstavlja procjena pojedinca o tome koliko mu se sviđa vlastiti život. Takva evaluacija uključuje emocionalnu reakciju na događaje kao i kognitivnu procjenu zadovoljstva i ispunjenja. Tako definirana subjektivna dobrobit uključuje doživljene ugodne emocije, malo ili nimalo neugodnih raspoloženja i visoko zadovoljstvo životom (Diener i sur., 2002).

Diener je sa suradnicima prikazao hijerarhijski model subjektivne dobrobiti (Slika 1.) koji uključuje različite komponente i područja (Diener i sur., 2003). (Slika 1.)

Da bi se dobila potpuna slika o općoj subjektivnoj dobrobiti neke osobe, potrebno je mjeriti komponente na višim i nižim razinama (Rijavec i sur., 2008). Na najvišoj je razini subjektivna dobrobit, a na drugoj su razini četiri specifične komponente koje omogućuju preciznije razumijevanje subjektivne dobrobiti pojedinca: ugodne emocije, neugodne emocije, globalne procjene života te zadovoljstvo područjima. Iako su komponente međusobno povezane, svaka od njih pokazuje jedinstvenu informaciju o subjektivnoj kvaliteti života pojedinca. Unutar svake komponente nalaze se elementi od kojih se sastoje. Tako, naprimjer, komponenta zadovoljstvo područjima uključuje zadovoljstvo brakom, poslom, zdravljem i slobodnim vremenom.

Istraživanja dobrobiti djece u posljednjih desetak godina pokazuju da autori uključuju različite domene i indikatore kvalitete života djece. Moore i Theokas



Slika 1. Hijerarhijski model sreće (Diener i sur., 2003)

(2008) su predstavili četiri područja dobrobiti djece: fizička dobrobit, kognitivna, psihološka i socijalna koje promatraju u kontekstu obitelji, zajednice, škole i vršnjaka. Bradshaw (2014) predlaže šest područja dobrobiti koja mogu biti pod utjecajem društvene zajednice: obrazovanje, novac, odnosi s drugima, slobodno vrijeme, okruženje i slika o sebi. Obrazovanje podrazumijeva uvjete za učenje i razvoj; novac je potreban u mjeri da se zadovolje osnovne potrebe; odnosi s drugima odnose se na povezanost pojedinca s obitelji i prijateljima; slobodno vrijeme podrazumijeva mogućnosti da se dijete bavi aktivnostima koje ga zanimaju i koje mu osiguravaju napredak. Okruženje u kojem dijete odrasta treba biti sigurno i stabilno. Slika o sebi je pozitivno mišljenje o samome sebi i vlastitom identitetu. Slično tome, Huebner (1994) navodi šest područja zadovoljstva životom djece: zadovoljstvo obitelji, prijateljima, školom, životnim uvjetima i samim sobom.

Iako se može činiti da područja i indikatori dobrobiti prvenstveno ovise o perspektivi istraživača, postoji određeno slaganje autora da bi u istraživanjima dobrobiti trebalo slušati što djeca žele reći o svojem životu. Ipak, brojne reforme obrazovanja provedene su u različitim sustavima tijekom proteklih nekoliko desetljeća i većina ih je bila u većoj mjeri usmjerena na kognitivni razvoj i akademska postignuća učenika, a tek neznatno promjenama u afektivnom području razvoja djece (Huebner i sur., 2001). No, kao što će biti prikazano u nastavku, upravo je zadovoljstvo školom važan indikator akademskih postignuća učenika i zadovoljstva životom te predstavlja važno područje koje se nikako ne smije zanemariti.

Pojmovno određenje zadovoljstva školom

Prva istraživanja zadovoljstva učenika školom započinju krajem pedesetih godina prošloga stoljeća. Jackson i Getzels (1959) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja psihološkog zdravlja učenika u kontekstu njihova zadovoljstva školom te potvrdili pretpostavku kako nezadovoljstvo školom ima niz drugih poveznica sa psihološkim zdravljem, a ne samo s funkcioniranjem učenika u učionici. Istraživanjem kojeg su proveli Diedrich i Jackson (1969) je potvrđena povezanost između zadovoljstva školom i akademskih postignuća učenika, kontrole emocija i odgovornosti u radu učenika. No, iako se zadovoljstvo školom pokazalo kao nepresušno područje za nova istraživanja, postojao je tek manji broj autora kojima je ono bilo u istraživačkom žarištu. Epstein i McPartland (1976) sedamdesetih godina prošloga stoljeća ističu kako je pitanje *Kako ti se sviđa u školi?* zasigurno najčešće pitanje upućeno djeci, ali s najmanje empirijskih istraživanja. Tih su se godina učestalo pojavljivala istraživanja zadovoljstva poslom i životom odraslih, zadovoljstva studenata studijem, a gotovo da nije bilo istraživanja zadovoljstva učenika školom.

Na osnovi teorijske i empirijske literature iz područja subjektivne dobrobiti, zadovoljstvo učenika školom definira se kao kognitivno-afektivna evaluacija zadovoljstva školskim iskustvom (Huebner, 1994). Iako je povezano s ostalim područjima subjektivne dobrobiti, zadovoljstvo školom može se jasno izdvojiti od ostalih područja životnog zadovoljstva poput zadovoljstva obitelji, prijateljima, životnim uvjetima ili samim sobom. Dakle, pokazalo se da učenik može biti zadovoljan svojom obitelji ili životnim uvjetima, a u isto vrijeme nezadovoljan školom i školskim iskustvima.

John Hattie (2009) je u svom petnaestogodišnjem radu analizirao više od 800 meta analiza iz područja postignuća učenika u školskoj dobi. Doprinos toga rada je nemjerljiv i ukazuje na niz vrijednih rezultata iz područja obrazovanja. Koliko je škola važna i utjecajna na razvoj pojedinca, Hattie je ilustrirao matematičkim izračunom vremena koje svako dijete provede u školi. Djeca tijekom godine 220 dana provedu u školi i tako svih 13 godina obveznog školovanja. Dnevno su u školi pet do šest sati, devet do deset kod kuće i u zajednici te osam do devet sati spavaju. Kada se sve zbroji proizlazi da otprilike 15 000 sati, odnosno čak trećinu budnog vremena djeca provedu u školi¹. Stoga je logično pretpostaviti da proces školovanja utječe na niz faktora, a ne samo na akademska postignuća učenika. Primjerice, ranija su istraživanja pokazala da zadovoljstvo školom (Baker, 1998; Huebner i Gilman,

¹ Izračun je napravljen na primjeru američkih, odnosno australskih škola. U Hrvatskoj školska godina traje od 1. rujna do 31. kolovoza i u tom vremenu se realizira 175 nastavnih dana. Osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje traje 12 godina. Slijedom toga, hrvatski učenici u školi provedu nešto manje vremena nego američki.

2002; Samdal i sur., 1998), učiteljeva podrška (Suldo i Huebner, 2006) i percipirana akademska kompetentnost (Huebner i sur., 1999; Leung i sur., 2004) imaju važnu ulogu u emocionalnom razvoju i općem životnom zadovoljstvu učenika. Zato učitelji u planiranju rada i odabiru nastavnih strategija trebaju istovremeno imati na umu i akademska postignuća učenika, ali i njihovu subjektivnu dobrobit. Svaka škola treba biti psihološki zdravo i sigurno okruženje u kojem se ispunjavaju potrebe učenika za zdravim odrastanjem.

Zadovoljstvo učenika prepoznato je kao važan faktor koji utječe na akademska postignuća učenika, a ispituje se i u međunarodnim istraživanjima (OECD, 2017). U PISA istraživanju provedenom 2015. godine u 72 zemlje ispitivano je zadovoljstvo učenika životom, odnosno neki aspekti školske klime. Rezultati istraživanja su pokazali da su hrvatski učenici zadovoljniji školom od većine ostalih ispitivanih učenika. Čak 81 % ispitivanih učenika u hrvatskim školama osjeća pripadnost školi, a 47,8 % učenika je jako zadovoljno svojim životom, u odnosu na rezultate u zemljama članicama OECD-a gdje u prosjeku 73 % osjeća pripadnost školi, a 34,1 % učenika jako je zadovoljno svojim životom (OECD, 2017). U istraživanju provedenom u Hrvatskoj (Raboteg-Šarić i sur., 2009) pokazalo se kako su snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi značajni prediktori boljšeg školskog uspjeha. Učenici koji imaju više negativnih osjećaja prema školi češće izostaju iz škole, dok su učenici koji su usmjereni prema učenju ujedno i zadovoljniji školom. Dakle, zadovoljstvo učenika školom povezuje se sa željom za učenjem, a ne sa željom za izbjegavanjem rada.

Korelacijska istraživanja zadovoljstva školom učenika ukazuju na važnu povezanost zadovoljstva s određenim psihološkim varijablama. U istraživanju Huebnera i Gilmana (2006) pokazalo se da su učenici koji su zadovoljni školom ujedno i zadovoljniji svojim životom, imaju unutarnji lokus kontrole i prisutniju nadu, u odnosu na učenike koji nisu zadovoljni školom. Isto tako, istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo školom povezano sa samoefikasnošću učenika (Huebner i McCullough, 2000; Vidić, 2021), samopouzdanjem (Karatzias i sur., 2002) i angažiranosti učenika (Elmore i Huebner, 2010; Vidić, 2021). Općenito se može zaključiti da učenici koji vole školu bolje odgovaraju na zahtjeve učitelja, lakše prihvaćaju školske obveze i razredna pravila ponašanja, dok učenici kojima se škola ne sviđa imaju tendenciju sve zahtjeve promatrati kroz negativnu perspektivu pa su shodno tome skloniji izbjegavati obveze i opirati se dogovorenim pravilima ponašanja (Ladd i sur., 2000). Osim toga, učenici koji pozitivno doživljavaju školu i razredno ozračje, više su motivirani i postižu bolje rezultate (Epstein, 1981).

Važnost istraživanja zadovoljstva školom očituje se u rezultatima istraživanja koja pokazuju da je manje vjerojatno da će učenici koji su zadovoljni školom i mo-

gućnostima koje škola nudi napustiti školu te se pretpostavlja da će takvi učenici postići dobar akademski uspjeh (Baker i sur., 2001).

Karakteristike učenika, okolinski faktori i zadovoljstvo školom

Kada se želi ispitati tko je i koliko sretan, onda valja razmotriti varijable koje utječu na sreću. Istraživanja pokazuju da genetski faktori objašnjavaju oko polovice varijance sreće, okolnosti od 8 do 15 %, a oko 40 % preostale varijance moglo bi se pripisati aktivnostima koje čovjek sam bira (Lyubomirsky i sur., 2005). Zadovoljstvo školom učenika konceptualno je slično zadovoljstvu poslom odraslih. S obzirom na to da se temelje na psihologiji ličnosti, većina istraživanja usmjerena je na ispitivanje individualnih razlika u faktorima povezanim sa zadovoljstvom školom (Baker i Maupin, 2009). Individualne razlike promatraju se kroz demografske varijable, akademske sposobnosti i mentalno zdravlje. Okolinski faktori koji su povezani sa zadovoljstvom školom su okruženje, vršnjaci, obitelj i kultura (Baker, 1998).

Istraživanje provedeno na više od 431 tisuće ispitanika osnovne i srednje škole pokazalo je statistički značajne razlike između učenika s obzirom na razred koji pohađaju (Okun i sur., 1990). Pokazalo se da što je viši razred kojeg učenici pohađaju, to je manje zadovoljstvo školom. Autori smatraju da su takvi rezultati posljedica slabije interakcije učenika viših razreda sa svojim nastavnicima pri čemu stariji učenici imaju osjećaj da manje mogu utjecati na donošenje odluka koje se odnose na njihovo školovanje. Može se također pretpostaviti da stariji učenici imaju više obveza, pa time i briga, što posljedično može utjecati na kvalitetu školskoga života.

Kod ispitivanja razlika u zadovoljstvu školom između dječaka i djevojčica rezultati se mogu svrstati u dvije skupine: istraživanja u kojima nema utvrđenih razlika između dječaka i djevojčica (Huebner i sur., 2000; Huebner i sur., 2001) te istraživanja koja pokazuju da su djevojčice zadovoljnije školom u odnosu na dječake (Bosakova i sur., 2020; Karatzias i sur., 2002; Okun i sur., 1990; Samdal i sur., 1998). Autori pretpostavljaju da dječaci imaju slabiji osjećaj pripadnosti školi, niža očekivanja te nisu povezani s nastavnicima kao što su djevojčice pa su posljedično manje zadovoljni školskim životom. Iako postoje nastojanja autora da se istraže doprinosi demografskih varijabli u objašnjenju zadovoljstva školom, postoji određeno suglasje da na zadovoljstvo više utječu osobne karakteristike učenika poput njihovih školskih ocjena, mentalnog zdravlja, obitelji, vršnjaka te kulture kojoj pripadaju. U istraživanju koje su proveli Bosakova i sur. (2020) pokazalo se da su dječaci, kao i učenici koji imaju poteškoća s učenjem te koji žive obiteljima slabijeg socijalno-ekonomskog statusa, manje zadovoljni školom.

Jedno od važnih pitanja istraživača bilo je mogu li se rezultati zadovoljstva školom uspoređivati između različitih država. Naprimjer, istraživanjem Gilmana i sur. (2007) pokušalo se usporediti zadovoljstvo životom (zadovoljstvo obitelji, prijateljima, školom, okruženjem i vlastitim ja) adolescenata iz različitih država i kontinenta. U istraživanju su sudjelovali učenici iz dvije individualističke i dvije kolektivističke kulture: Irske i Sjedinjenih Američkih Država te Kine i Južne Koreje. Naime, autori su pretpostavili bitne razlike između promatranih kultura. Za individualističku kulturu (koja obuhvaća SAD i zapadnu Europu) karakteristično je isticanje autonomije pojedinca dok je u kolektivističkim kulturama (države Azije) važnija grupa i razmišljanje, odnosno djelovanje u skladu s „mi“ terminom. Kao što su autori i pretpostavili, zadovoljstvo samim sobom i prijateljima bilo je više izraženo kod adolescenata iz individualističkih kultura, dok su adolescenti iz Koreje i Kine pokazali veće zadovoljstvo obitelji. Iako se pretpostavilo da će azijski učenici, zbog znatnog ulaganja države i isticanja važnosti obrazovanja biti zadovoljniji školom, pokazalo se da su kineski učenici najzadovoljniji, ali korejski najmanje zadovoljni školom (Gilman i sur., 2007). Otuda proizlazi zaključak kako razlike, procesi i norme različitih obrazovnih sustava doprinose zadovoljstvu školom. I u drugim su istraživanjima potvrđene razlike u zadovoljstvu učenika školom s obzirom na kulturu kojoj pripadaju. U usporedbi zadovoljstva školom učenika iz Koreje, Danske i Sjedinjenih Američkih Država, najniže zadovoljstvo školom iskazali su korejski učenici. U tom se istraživanju pokazalo koliko je važno roditeljsko podržavanje autonomije koje može biti kulturološki uvjetovano. Roditeljsko podržavanje autonomije učenika koje je karakteristično za dansko društvo, pokazalo se značajnim u objašnjenju zadovoljstva školom učenika (Ferguson i sur., 2010). Upravo se naglašena kontrola i nadzor nad učenicima, bilo da se radi o učiteljima ili roditeljima, pokazala kao značajan faktor u formiranju ueničkog nezadovoljstva školom. U istraživanju kojim se nastojalo ispitati postoje li razlike u zadovoljstvu životom između američkih i hrvatskih učenika pokazalo se da razlike postoje jedino u područjima zadovoljstva sobom i školom (Roth i Gilman, 2006). Američki su učenici pokazali veće zadovoljstvom samim sobom i školom, a hrvatski učenici su zadovoljniji okruženjem (uvjetima u kojima žive). Valja naglasiti da se u svim usporednim istraživanjima naglašava potreba za boljim razumijevanjem društva kojem učenici pripadaju.

Uspjeh učenika najčešće se prikazuju pomoću školskih ocjena i rezultata na državnim ispitima. Iako nema istraživanja u kojima se jasno pokazala povezanost između školskih ocjena i zadovoljstva životom učenika, potrebno je naglasiti da takva povezanost varira u različitim društvima. U društvima u kojima se visoko cijenjeni školski uspjeh zadovoljstvo školom je povezano sa školskim uspjehom (Suldo i Huebner, 2006). Primjerice, zadovoljstvo školom značajno doprinosi objašnjenju

zadovoljstva životom korejskih učenika (Park i Huebner, 2005). Istraživanje provedeno na učenicima s umjerenim intelektualnim poteškoćama pokazalo je da su takvi učenici zadovoljniji školom od učenika koji nemaju intelektualnih poteškoća, ali su manje zadovoljni prijateljima (Brantley i sur., 2002). Daroviti i nedaroviti učenici ne razlikuju se u zadovoljstvu školom, ali kod darovitih učenika zadovoljstvo školom značajnije objašnjava zadovoljstvo životom (Ash i Huebner, 1998).

Karakteristike učenika poput samopouzdanja i lokusa kontrole pokazale su se značajnim prediktorima u objašnjenju zadovoljstva životom učenika (Huebner i sur., 2001), ali gotovo da nema istraživanja koja pokazuju koliko te karakteristike doprinose objašnjenju zadovoljstva školom. U istraživanju provedenom u Hrvatskoj, pokazalo se kako su samopoštovanje i samoeфикаsnost značajni prediktori školskog uspjeha i zadovoljstva školom (Nikčević-Milković i sur., 2014). Isto tako, poznato je da lokus kontrole ne doprinosi direktno zadovoljstvu školom učenika, ali se pokazao kao važan medijator između negativnih događaja u životu učenika i njihova zadovoljstva školom (Huebner i sur., 2001). Autori ističu da se zadovoljstvo školom učenika može bolje objasniti promatranjem okolinskih faktora poput školske klime, utjecaja vršnjaka, obitelji i učitelja.

Positivna školska klima jest ona koja osigurava uvjete za dobrobit djece i njihovu socijalnu prilagodbu (Baker i Maupin, 2009). Takva klima promiče aktivno učenje, kreativnost, suradnju, komunikaciju i povezanost učenika te onemogućava svaki oblik nasilja. Istraživanja pokazuju povezanost između školske klime u kojoj prevladava toplina, emocionalna podrška i međusobno povjerenje u odnosima između učitelja i učenika sa zadovoljstvom školom učenika (Baker, 1998; 2006). Istraživanje koje je provedeno u Hrvatskoj pokazalo je da dimenzije pozitivnog razredno-nastavnog ozračja doprinose većoj samoučinkovitosti učenika što utječe na angažiranost učenika te posljedično dovodi do većeg zadovoljstva učenika školom (Vidić, 2021). Percepcija razreda kao psihološki sigurnog okruženja izravno je povezana sa zadovoljstvom školom učenika (Baker, 1998). Čini se da u formiranju zadovoljstva školom učenika najvažniju ulogu ipak imaju učitelji. Njihova emocionalna i svaka druga vrsta podrške koju pružaju učenicima povećava zadovoljstvo školom učenika (Baker i sur., 2007; Šakić i Raboteg-Šarić, 2011). Učioničke aktivnosti koje pružaju mogućnost učenicima da se osjećaju kompetentno i samostalno u svom radu, povezuju se s pozitivnim stavovima prema školi (Baker i Maupin, 2009). Općenito se može zaključiti da je razredna klima koju karakteriziraju prijateljski odnosi, podrška, suradnja i nenasilje povezana sa zadovoljstvom školom učenika (Zullig i sur., 2011). Sposobnost učitelja da kvalitetno organizira i provodi nastavu povezana je sa zadovoljstvom učenika školom. Istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo učenika školom snažno povezano sa stupnjem jasnoće pravila u razredu te njihovim provo-

đenjem (Baker i sur., 2003), poticanjem i odobravanjem poželjnih ponašanja (Baker, 1999). Nasuprot tome, učitelji koji imaju pretjeranu kontrolu nad učenicima ili daju preveliku pozornost neprihvatljivim u odnosu na poželjna ponašanja učenika, mogu takvim načinom rada smanjiti učenikovo zadovoljstvo školom (Baker, 1999; Carey i Bourbon, 2005). Dakle, odnosi između učitelja i učenika predstavljaju najvažniji dio u formiranju učenikovog zadovoljstva školom, a posljedično i zadovoljstva životom (Huebner i sur., 2014). Istraživanje pokazuje da je upravo taj odnos najznačajniji prediktor zadovoljstva školom učenika, značajniji i od odnosa s vršnjacima, roditeljima, čak i u populaciji adolescenata (DeSantis i sur., 2006).

Osim odnosa učitelja i učenika, važnu ulogu u formiranju zadovoljstva školom čine odnosi među učenicima. Pozitivni odnosi među vršnjacima, njihova povezanost i suradnja izuzetno je važan aspekt djetinjstva i adolescencije. Međusobno druženje učenika omogućava im pružanje pomoći u rješavanju problema, emocionalnu podršku i predstavlja osnovu za razvoj identiteta (Wentzel i sur., 2014). Pozitivni odnosi među vršnjacima omogućavaju razvoj empatije, suradnje, prosocijalnih i neagresivnih ponašanja te potiču pozitivna akademska postignuća (Wentzel, 2005). Učenici koji se druže s vršnjacima koji imaju razvijene pozitivne stavove prema školi i sami imaju pozitivne stavove (Epstein, 1981), zadovoljniji su školom (Gutiérrez i sur., 2017) i svojim životom (Ma i Huebner, 2008). Rezultati longitudinalnog istraživanja pokazali su da su učenici koji osjećaju povezanost sa svojim školskim vršnjacima zadovoljniji školom (Elmore i Huebner, 2010). S druge strane, učenici koji dožive neki oblik nasilja u školi, poput zadirivanja, vrijeđanja ili potpunog isključivanja iz vršnjačkih grupa, pokazuju slabije socijalne kompetencije, a posljedično i manje zadovoljstvo školom (Verkuyten i Thijs, 2002). Izravna povezanost između nasilja u školi i nezadovoljstva školom učenika pokazala se u istraživanju u njemačkim srednjim školama. Naime, učenici koji su zadovoljni školom imaju tri do deset puta manju vjerojatnost da će biti uključeni, kao žrtva ili nasilnik, u neki od oblika nasilnog ponašanja (tjelesni napadi, elektroničko nasilje i sl.) u odnosu na učenike koji su manje zadovoljni školom (Wachs, 2012).

Osim školskog okruženja, na zadovoljstvo školom učenika utječu i obiteljski odnosi. Naime, istraživanja pokazuju da su učenici koji pokazuju snažniju privrženost roditeljima ujedno i zadovoljniji školom. Upravo se odnos roditelja i djece pokazao najznačajnijim utjecajem na zadovoljstvo učenika školom (Elmore i Huebner, 2010). Podrška roditelja pokazala se kao važan prediktor učeničke angažiranosti i zadovoljstva školom (Gutiérrez i sur., 2017). Učenici koji su zadovoljniji vlastitim obiteljskim životom ujedno su zadovoljniji školskim životom (Whitley i sur., 2012). Općenito se pokazalo da stresne situacije u životu smanjuju zadovoljstvo školom učenika, a

posebno se ističu stresne situacije koje su nastale u obitelji. Takve situacije mogu značajno smanjiti osjećaj zadovoljstva školom učenika (Suldo i sur., 2014).

Kako mjeriti zadovoljstvo učenika školom?

Najstariji upitnik za mjerenje zadovoljstva školom učenika osmislili su Jackson i Getzels (1959), a koristio se u manjem broju istraživanja (Diedrich i Jackson, 1969; Jackson, 1990). Upitnik se sastoji od 60 tvrdnji kojima se mjeri zadovoljstvo učenika u četirima područjima: zadovoljstvo učiteljima, kurikulum, učenicima te razrednim pravilima i procedurama. Upitnik je korišten u početnim istraživanjima zadovoljstva školom, no danas više nije u uporabi. Pregledom najvećih znanstvenih baza identificirano je nekoliko aktivnih upitnika za mjerenje zadovoljstva školom.

Zbog malog broja istraživanja u kojima je korišten upitnik Jacksona i Getzelsa, većina autora ističe da je upitnik koje su razvili Epstein i Mcpartland (1976) prvi upitnik konstruiran za mjerenje zadovoljstva, odnosno kvalitete školskog života. Upitnik se sastoji od 27 tvrdnji, a mjeri tri dimenzije: zadovoljstvo školom, predanost školskom radu i pozitivne reakcije na učitelje. Upitnik je podijeljen u tri dijela: u prvom se dijelu od ispitanika traži da odrede istinitost ponuđenih tvrdnji zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora (točno – netočno), u drugom dijelu ispitanici trebaju nastaviti započetu tvrdnju jednim od ponuđenih rješenja, a u trećem dijelu određuju koliko se često određena tvrdnja odnosi na njih (uvijek, često, ponekad, rijetko, nikad). Pouzdanosti instrumenta variraju od 0,86 do 0,89, ovisno o dobi ispitanika (Epstein i McPartland, 1978).

Višedimenzionalni upitnik za ispitivanje zadovoljstva životom učenika (*MSLSS*, Huebner, 1994) sastoji se od 40 tvrdnji, a ispituje učenikovo zadovoljstvo životom u pet područja: zadovoljstvo školom, samim sobom, obitelji, prijateljima te okruženjem u kojem žive. Dimenzija zadovoljstva školom sastoji se od osam tvrdnji, a od ispitanika se traži da procijene slaganje s tvrdnjama na ljestvici od 4 stupnja (nikad – gotovo uvijek). Pouzdanost instrumenta je između 0,70 – 0,90, odnosno 0,85 za dimenziju zadovoljstva školom (Huebner, 2011). Skraćena inačica ovog upitnika sastoji se od istih dimenzija, ali samo pet pitanja (*BMSLSS*, Seligson i sur., 2003). Ispitanici svaku tvrdnju procjenjuju na ljestvici od 6 stupnjeva (užasno – presretno). Pouzdanost ovog upitnika je 0,75.

Upitnik za ispitivanje zadovoljstva školskim životom inicijalno je razvijen za potrebe istraživanja zadovoljstva darovitih učenika. Sastoji se od triju dimenzija zadovoljstva: zadovoljstvo kurikulum, učiteljima, odnosima s vršnjacima i ostalim aspektima školskog života (Jin i Moon, 2006). Ispitanici, na ljestvici od 6 stupnjeva, procjenjuju koliko su zadovoljni znanjem učitelja, metodama rada, kurikulum,

odnosima s učiteljima, suradničkim učenjem, izvanškolskim aktivnostima, individualnim radom, opremljenošću škole, vođenjem i osobnim razvojem. Pouzdanost upitnika je 0,85 – 0,90.

Randolph i sur. (2008) osmislili su upitnik za potrebe ispitivanja zadovoljstva učenika u finskim i nizozemskim školama. Upitnik se sastoji od 6 tvrdnji, a od ispitanika se traži da procijene slaganje s tvrdnjama na ljestvici od pet stupnjeva (od u potpunosti se ne slažem do u potpunosti se slažem). Pouzdanost upitnika je 0,90. Autori su nastojali razviti kratak upitnik kako bi, između ostalog, omogućili nastavnicima da brzo doznaju koliko su njihovi učenici zadovoljni školom.

Autori ističu važnost istraživanja zadovoljstva školom učenika i većina ih napominje kako je važno da se ispitivanja provode na mikrorazini, bilo da se radi o školi, razredu ili razrednom odjeljenju. Važnost uočavanja (ne)zadovoljstva školom učenika očituje se u pravovremenoj intervenciji učitelja, psihologa, pedagoga, odnosno svih onih koji mogu pomoći učenicima da prevladaju negativne aspekte vlastitog školovanja. Naime, posljedice nezadovoljstva učenika školom mogu biti trajne i ozbiljno narušavati psihičko zdravlje osobe.

Posljedice nezadovoljstva školom

Škola može omogućiti pozitivan razvoj djetetove ličnosti, ali istovremeno može biti rizično mjesto razvoja neprihvatljivih ponašanja. Rizik se javlja kod učenika koji imaju negativno mišljenje o školi jer se takvi učenici češće udaljavaju od škole te pronalaze utočišta u kojima mogu pokazivati otpor prema školi i autoritetima (Samdal i sur., 1998). Najčešće se okupljaju među vršnjacima te započinju s različitim oblicima ovisničkih ponašanja poput pušenja i opijanja (Lévy-Garboua i sur., 2006; Takakura i sur., 2010). Rezultati longitudinalnog istraživanja pokazali su da su povezanost sa školom, vršnjacima, učiteljima te predanost školskom radu značajan prediktor zdravog odrastanja, odnosno četrnaestogodišnjaci koji su bili slabo povezani sa školom, učiteljima i vršnjacima već nakon dvije godine pokazuju različite oblike depresije i sklonosti prema ovisnostima poput pušenja, konzumacije alkohola i droga (Bond i sur., 2007).

U odnosu na učenike koji su zadovoljni kvalitetom školskoga života, nezadovoljni učenici postižu slabija akademska postignuća i manje su motivirani za učenje (Epstein, 1981). Škole su važne odgojno-obrazovne ustanove koje omogućavaju profesionalni razvoj učenika, ali isto tako utječu na trenutno i buduće zdravlje i dobrobit učenika. Učenici koji nisu dovoljno angažirani u školi i učenju, koji tijekom školovanja nemaju razvijene pozitivne odnose s vršnjacima i učiteljima skloniji su neprihvatljivim ponašanjima (Lévy-Garboua i sur., 2006; Samdal i sur., 1998),

konzumaciji droge (Catalano i sur., 1996), razvijanju različitih oblika anksioznosti i depresije (Bond i sur., 2007), preuranjenom stupanju u spolne odnose (Bonell i sur., 2005) i češće odustaju od školovanja (Takakura i sur., 2010). Čini se da posljedice nezadovoljstva učenika školom dovode do trajnih negativnih stanja mladih osoba pa je od presudne važnosti pomoći učenicima u što boljoj prilagodbi na školski život od samog početka školovanja.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju koliko je važno zadovoljstvo učenika školom. Ono nije tek jednostavno iskazivanje svidanja ili nesvidanja nego uključuje niz spoznaja temeljenih na stvarnim školskim uvjetima, učeničkim stavovima i vrijednostima. Promicanje dobrobiti učenika treba biti najvažniji zadatak škole jer jedino tako naši učenici mogu odrasti u zdrave i socijalno prilagođene osobe koje doprinose razvoju društva.

Rezultati prikazanih istraživanja ukazuju na važnost osiguravanja podrške učitelja učenicima. Zadatak svake škole treba biti omogućavanje osjećaja sigurnosti i pravednosti prema svakom učeniku. Učitelji bi, između ostalog, trebali ukazivati na važnost primjerene socijalizacije učenika te voditi brigu o njihovu međusobnom povezivanju. Učenici bi u takvom okruženju stekli osjećaj sigurnosti i samopouzdanje koje bi im omogućilo kvalitetno obrazovanje, dobrobit i razvijanje pozitivnih osobina. Zadovoljstvo školom predstavlja temelj kvalitetnog odrastanja i obrazovanja učenika.

Iz svega proizlazi kako je važno kontinuirano pratiti i ispitivati jesu li učenici zadovoljni školom. Praćenja se mogu odvijati u okviru empirijskih istraživanja, ali i na mikro razini. Učitelji bi trebali redovito provjeravati jesu li njihovi učenici zadovoljni školskim životom jer samo tako mogu pravovremeno reagirati i spriječiti nastajanje negativnih posljedica nezadovoljstva.

Osim praktičnih implikacija, ovim se pregledom istraživanja nastojalo ukazati na postojanje neistraženih faktora koji utječu na zadovoljstvo učenika. Posljednje dvije godine je pandemija koronavirusa značajno promijenila način školovanja pa je iznimno važno istražiti kako su te promjene utjecale na psihološko zdravlje i zadovoljstvo učenika. Bilo bi korisno provesti kvalitativna istraživanja kojima bi se doznala koja su to školska iskustva koja dovode do zadovoljstva učenika jer bi takve spoznaje mogle dodatno unaprijediti kvalitetu školskoga života učenika.

Literatura

- Ash, C., & Huebner, E. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321. <https://doi.org/10.1037/h0088987>
- Baker, J. (1998). The Social Context of School Satisfaction among Urban, Low-Income, African-American Students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Baker, J. (1999). Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70. <https://doi.org/10.1086/461943>
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children’s Positive School Adjustment. U R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (str. 189–196). New York: Routledge.
- Baker, J., Derrer, R., Davis, S., Dinklage-Travis, H., Linder, D., & Nicholson, M. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school’s contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406-426. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.406.19901>
- Baker, J., Dilly, L., Aupperlee, J., & Patil, S. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Baker, J., Maier, K., Viger, S., & Clark, T. (2007). *Contributions of teacher social support and relationship quality to the positive trajectory of children’s school adjustment*. San Francisco: Annual convention of the American Psychological Association.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 257.e9-357.e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bonell, C., Allen, E., Strange, V., Copas, A., Oakley, A., Stephenson, J., & Johnson, A. (2005). The effect of dislike of school on risk of teenage pregnancy: testing of hypotheses using longitudinal data from a randomised trial of sex education. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(3), 223-230. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.023374>
- Bosakova, L., Geckova, A. M., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2020). School is (not) calling: the associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1413 - 1421. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00038-020-01474-4>
- Bradshaw, J. (2014). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8(1), 1-15. doi:10.1007/s12187-014-9283-1
- Brantley, A., Huebner, E., & Nagle, R. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 321–329. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0321:MLSROA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0321:MLSROA>2.0.CO;2)
- Carey, T., & Bourbon, W. (2005). Countercontrol: What Do The Children Say? *School Psychology International*, 26(5), 595-615. <https://doi.org/10.1177/0143034305060801>

- Catalano, R., Kosterman, R., Hawkins, J., & Newcomb, M. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issues, 26*(2), 429-455. <https://doi.org/10.1177/002204269602600207>
- DeSantis King, A., Huebner, E., Suldo, S., & Valois, R. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life, 1*(3-4), 279-295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Diedrich, R., & Jackson, P. (1969). Satisfied and Dissatisfied Students. *The Personnel and Guidance Journal, 47*(7), 641-649. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1969.tb02969.x>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. U C. Snyder, & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (str. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology, 15*, 187-219. [https://doi.org/10.1016/s1566-3124\(03\)15007-9](https://doi.org/10.1016/s1566-3124(03)15007-9)
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour, 2*(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- El-Hilali, N., Al-Jaber, S., & Hussein, L. (2015). Students' Satisfaction and Achievement and Absorption Capacity in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 177*, 420-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384>
- Elmore, G., & Huebner, E. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Epstein, J. L. (1981). *The Quality of School Life*. Lexington: Lexington Books/D.C. Heath.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal, 13*(1), 15-30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1978). *QLS: The Quality of School Life Scale - Administration and Technical Manual*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ferguson, Y., Kasser, T., & Jahng, S. (2010). Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role of Perceived Autonomy Support. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x>
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., Sverko, D., Langknecht, H. (2007). Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(2), 142-154. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>

- Huebner, E. S. (2011). *Revised Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Columbia, SC: University of South Carolina.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122. <https://doi.org/10.1023/A:1021252812882>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Huebner, E., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational*, 93(5), 331-335. <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>
- Huebner, E., Ash, C., & Laughlin, J. (2001). Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>
- Huebner, E., Drane, W., & Valois, R. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. <https://doi.org/10.1177/0143034300213005>
- Huebner, E., Gilman, R., & Laughlin, J. (1999). A Multimethod Investigation of the Multidimensionality of Children's Well-Being Reports: Discriminant Validity of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 46(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1006821510832>
- Huebner, E., Hills, K., Jiang, X., Long, R., Kelly, R., & Lyons, M. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. U A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frñes, & J. Korbin, *Handbook of Child Well-Being* (str. 797-819). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York, NY: Columbia University, Teachers College.
- Jackson, P., & Getzels, J. (1959). Psychological health and classroom functioning: A study of dissatisfaction with school among adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 50(6), 295-300. <https://doi.org/10.1037/h0039656>
- Jin, S.-U., & Moon, S. M. (2006). A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184. <https://doi.org/10.1177/001698620605000207>
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>
- Ladd, G., Buhs, E., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279. <https://doi.org/10.2307/23093716>
- Leung, C.-W., McBride-Chang, C., & Lai, B.-Y. (2004). Relations Among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431603262678>
- Lévy-Garboua, L., Lohéac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 165-183. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.06.017>

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Ma, C., & Huebner, E. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190. <https://doi.org/10.1002/pits.20288>
- Moore, K. A., & Theokas, C. (2008). Conceptualizing a Monitoring System for Indicators in Middle Childhood. *Child Indicators Research*, 1(2), 109-128. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9011-9>
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., & Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 155(4), 375-398. <https://hrcak.srce.hr/138857>
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Okun, M., Braver, M., & Weir, R. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427. <https://doi.org/10.1007/bf00303835>
- Park, N., & Huebner, E. (2005). A Cross-Cultural Study of the Levels and Correlates of Life Satisfaction among Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., & Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716. <https://hrcak.srce.hr/42593>
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2008). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Rijavec, M., Miljković, D., & Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Roth, N., & Gilman, R. (2006). Analysis of response style differences on the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale between Croatian and American youth. *Review of psychology*, 13(1), 19-25. <https://hrcak.srce.hr/9057>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. <https://doi.org/10.1023/a:1021326822957>
- Suldo, S., & Huebner, E. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Suldo, S., Bateman, L., & Gelley, C. (2014). Understanding and Promoting School Satisfaction in Children and Adolescents. U M. Furlong, R. Gilman, & E. Huerbner, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (str. 365-380). New York, NY: Routledge.
- Šakić, M., & Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. U D. Miljković, & M. Rijavec, *Positive Psychology in Education* (str. 117-132). Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb & ECNSI.

- Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The Contextual Effect of School Satisfaction on Health-Risk Behaviors in Japanese High School Students. *Journal of School Health, 80*(11), 544-551. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vidić, T. (2021). Students' School Satisfaction: The Role of Classroom Climate, Self-efficacy, and Engagement. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 9*(3), 347-357. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-347-357>
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Wentzel, K. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. U A. Elliot, & C. Dweck, *Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School*. In A. J. *Handbook of competence and motivation* (str. 279-296). New York, NY: Guilford Publications.
- Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2014). Peer Relationships and Positive Adjustment at School. U M. Furlong, R. Gilman, & E. Huebner, *Handbook of Positive Psychology in Schools, 2nd Ed.* (str. 260-277). New York: Routledge.
- Whitley, A., Huebner, E., Hills, K., & Valois, R. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life, 7*(4), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9167-9>
- Zullig, K., Huebner, E., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>

How and why to measure students' school satisfaction

Abstract

School satisfaction is defined as a subjective, cognitive appraisal of the overall positivity of school experiences. School satisfaction is important for quality student development, and significantly contributes to children's overall quality of life perceptions.

This paper aims to introduce the most important research results of students' school satisfaction. It includes definitions of students' school satisfaction and subjective well-being. The paper also presents results of previous research, student characteristics which are associated with satisfaction, along with consequences of students' dissatisfaction. Furthermore, this paper gives an overview of all instruments that have been used for measuring school satisfaction. Finally, recommendations for future research and overall improvement of school practice are presented in this paper.

Keywords: measurements, school satisfaction, students, subjective well-being