Uloga samoregulacije u predškolskoj dobi u dobrobiti, stresu i školskom uspjehu srednjoškolaca

Brebrić, Zdenka

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:374186

Rights / Prava: Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Zdenka Brebrić

ULOGA SAMOREGULACIJE U PREDŠKOLSKOJ DOBI U DOBROBITI, STRESU I ŠKOLSKOM USPJEHU SREDNJOŠKOLACA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Zdenka Brebrić

ULOGA SAMOREGULACIJE U PREDŠKOLSKOJ DOBI U DOBROBITI, STRESU I ŠKOLSKOM USPJEHU SREDNJOŠKOLACA

DOKTORSKI RAD

Mentorica: Prof. dr. sc. Majda Rijavec, redoviti profesor u trajnom zvanju

Zagreb, 2021.

University of Zagreb
Faculty of Teacher Education

Zdenka Brebrić

THE ROLE OF PRESCHOOLERS' SELF-REGULATION ON SUBSEQUENT WELL-BEING, STRESS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Majda Rijavec, PhD, Senior Full Profesor

Zagreb, 2021.

Doktorski je rad ocijenjen i obranjen na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Doktorandica: Zdenka Brebrić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Mentorica: prof. dr. sc. Majda Rijavec, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Povjerenstvo za ocjenu i obranu doktorskog rada:

prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica povjerenstva

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, članica povjerenstva

prof. dr. sc. Ljiljana Kaliterna Lipovčan, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, vanjska članica povjerenstva

Doktorski je rad obranjen 25. svibnja 2021. godine.

ŽIVOTOPIS MENTORICE

Prof. dr. sc. Majda Rijavec diplomirala je psihologiju i engleski jezik na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirala s temom iz područja socijalne psihologije. Radi kao redovita profesorica u trajnom zvanju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Predaje na dodiplomskim i poslijediplomskim studijima u području psihologije obrazovanja, pozitivne psihologije i organizacijske psihologije. Objavila je 92 znanstvena rada i veći broj stručnih radova, jednu uredničku, 43 autorske knjige, 4 sveučilišna udžbenika i 13 poglavlja u knjizi. Sedam knjiga objavljeno je u inozemstvu i zemljama u regiji.

U znanstvenom radu bavi se područjem suočavanja sa stresom zbog neuspjeha u školi, samoreguliranim učenjem i područjem dobrobiti u području pozitivne psihologije. Uključena je u nekoliko projekata u području obrazovanja. Posebnu pažnju posvećuje popularizaciji psihologije kao znanosti kroz brojne članke u novinama i časopisima, radijskim i televizijskim emisijama, tribinama i slično. Predsjednica je hrvatske mreže pozitivne psihologije. Za dosad objavljene knjige Hrvatsko psihološko društvo dodijelilo joj je 1997. godine nagradu *Ramiro Bujas* za izuzetna dostignuća u afirmaciji i popularizaciji psihologijske znanosti. Ministarstvo znanosti RH dodijelilo joj je 2000. godine Godišnju državnu nagradu Republike Hrvatske za popularizaciju znanosti, a 2009. godine dobila je i nagradu Hrvatskog psihološkog društva *Zoran Bujas* za psihologijsku knjigu godine.

Popis objavljenih znanstvenih radova prof. dr. sc. Majde Rijavec u zadnjih pet godina

Ljubin Golub, T., Rijavec, M., Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies,* 65, 145-156.

Gradišek, P., Pečjak, S., Rijavec, M., Jurčec, L. (2020). Teaching as a Calling and Well-Being of Slovenian and Croatian Teachers. *Psychological Topics*, 29(2), 249-267.

Brebrić, Z., Rijavec, M., Ljubin Golub, T. (2019). Predicting gender differences in school achievement and social acceptance: The role of delay of gratification. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29(1), 1-21.

Slavić, A., Rijavec, M., Matić, D. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak*, 7-27

Maras,N., Opić, S., Rijavec, M. (2019). In: M. Županić Benić and M.Michielsen, (Eds.) The quality of collaboration between primary school class and subject teachers as a prerequisite for improving the process of inclusive education (pp 153-166). Wien: LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien.

Rijavec, M., Ljubin Golub, T. (2019). Academic flow and burnout in college students: An eight-month longitudinal study. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 16-27.

Olčar, D., Rijavec, M., Ljubin-Golub, T. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: the role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38(2), 320-329.

Murgich, D., Rijavec, M., Miljković, D. (2019) Inicijalna validacija skraćenog upitnika psihološkog kapitala (UPK-12) na hrvatskom uzorku. *Ekonomski pregled*, 71(1), 3-21.

Smrtić, N., Rijavec, M. (2019). Psihološki kapital, smislenost posla, zadovoljstvo poslom i dobrobit kod nastavnika u privatnim i državnim školama. *Život i škola*, (1-2), 1-28.

Brebrić, Z., Rijavec, M., Ljubin Golub, T. (2019) Jedan ili dva slatkiša u dobi od šest godina: je li to važno za kasniji školski život i zašto. *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju-STOO. Pedagogija i psihologija: Od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina* / Klasnić, Irena (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2019. str. 243-258.

Rijavec, M., Belina, L. (2018). Flow in academic activities at the faculty: A qualitative analysis. *Protection and promotion of the well-being of children, youth, and families: Selected Proceedings of the 1st International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia* / Nakić Radoš, Sandra (ur.). Zagreb: Catholic University of Croatia, 79-92.

Rijavec, M., Ljubin-Golub, T. (2018). Zanesenost u akademskim aktivnostima i dobrobit studenata. *Psihologijske teme*, 27(3), 519-541.

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, First Online: 2 February, 1-19.

Rijavec, M., Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnoga zadovoljstva učenika. *Napredak*, 158(4), 397- 417.

Rijavec, M., Ljubin-Golub, T., Olčar, D., Jurčec, L. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. *Croatian Journal of Education*, 19, Sp. Ed. 3, 157-175.

Bakker, A. B., Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. (2017). Validation of the study-related flow scale based on WOLF. *Croatian Journal of Education*, 1, 147-173.

Pavić, J., Rijavec, M., Jurčec, L. (2017). Koliko, zašto i kako adolescenti gledaju televiziju: implikacije za afektivnu dobrobit. *Društvena istraživanja*, 2(26), 249-267.

Pavić, J., Rijavec, M., Braš, M. (2017). Motivacijski aspekti, učestalost gledanja i ovisnost o televiziji adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 2(45), 75-86.

Perković Krijan, I., Opić, S., Rijavec, M. (2017). The Role of Pedagogical Content Knowledge and Experience of Elementary School Teachers in the Implementation of Inquiry Teaching. *Croatian Journal of Education*, 19 (Spec.Ed. 3), 117-136.

ZAHVALE

Zahvaljujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Majdi Rijavec na poticanju, ohrabrivanju i podršci. Jedan je moj praktičarski interes iz neposrednog rada u školi prepoznala, dala mu smislenu nišu i dovela me do kvalitetnog predmeta istraživanja. Hvala joj na pokazanom putu čije je smjernice suvereno postavljala.

Uvijek je bila i bit će moj uzor, kako u profesionalnom tako i u ljudskom smislu.

Zahvaljujem članicama povjerenstva za obranu doktorske disertacije prof. dr. sc. Tajani Ljubin Golub, izv. prof. dr. sc. Višnji Rajić i prof. dr. sc. Ljiljani Kaliterni Lipovčan na iznimnom iskustvu tijekom same obrane koju su mi učinile vrijednom pamćenja.

Zahvaljujem svojim bivšim učenicima koji su našli vremena sudjelovati u ovom istraživanju te svojim kolegicama i kolegama, stručnim suradnicima i njihovim ravnateljima koju su pomogli da se ono provede.

Na posljetku, hvala mojoj obitelji na podršci koju mi je pružila.

Za moju majku Maru, hvala ti!

SAŽETAK

Uloga samoregulacije u predškolskoj dobi u dobrobiti, stresu i školskom uspjehu srednjoškolaca

Cilj istraživanja bio je ispitati predviđa li odgađanje zadovoljstva mjereno u dobi od 6 godina kasniji školski uspjeh, stres i dobrobit na kraju srednje škole povrh spola i mentalnih sposobnosti. Također je ispitana uloga strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva i navedenih varijabli.

U istraživanju je sudjelovalo 170 sudionika, od toga 94 djevojke i 76 mladića, učenika 3. i 4. razreda srednje škole. Istraživanje je bilo longitudinalnog tipa i provedeno je u dvije faze, pri čemu su mentalne sposobnosti i odgoda zadovoljstva mjereni u dobi od 6 godina, dok su mjere školskog postignuća (opći uspjeh), stres, negativne emocije te dobrobit (zadovoljstvo životom, zadovoljstvo školom i pozitivne emocije) prikupljene u drugoj fazi, u dobi između 17 ili 18 godina, odnosno u 3. i 4. razredu srednje škole.

Potvrđeno je da odgoda zadovoljstva povrh mentalnih sposobnosti i spola predviđa kasniju razinu stresa te ukupnu psihološku dobrobit. Za školski uspjeh to predviđanje nije potvrđeno. Također, strategije suočavanja sa stresom posreduju između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kasnije dobrobiti te stresa i negativnih emocija. Pritom strategije rješavanja problema i traženja socijalne podrške posreduju kod razine dobrobiti, a agresija i ljutnja te traženje socijalne podrške kod razine stresa i negativnih emocija.

Teorijski je doprinos ovog rada potvrđena uloga strategija suočavanja sa stresom koje omogućuju bolje razumijevanje faktora koji se nalaze u osnovi povezanosti rane samoregulacije i kasnijih pozitivnih životnih ishoda. Praktični značaj istraživanja mogućnost je obogaćivanja odgojno-obrazovnih predškolskih i srednjoškolskih kurikula te programa prevencije za poboljšanje samoregulacije i tehnika suočavanja sa stresom te povećanja psihološke dobrobiti.

Ključne riječi: dobrobit, samoregulacija, stres, suočavanje sa stresom, školski uspjeh

SUMMARY

The role of preschoolers' self-regulation on subsequent well-being, stress and academic achievement of high school students

The aim of the research was to examine whether the delay of gratification measured in 6 year olds can predict later school accomplishments, stress and wellbeing at the end of the secondary education regardless of age and gender. In addition, the researcher examined the role of stress coping strategies in relation to delay of gratification and the aforementioned variables.

The research consisted of 170 participants, 94 girls and 76 boys, students of 3rd and 4th grades of secondary school. The research was longitudinal and conducted in 2 phases. The first phase measured mental abilities and the delay of gratification in 6 year olds while the second phase conducted the measurement of scholarly success, stress and wellbeing (satisfaction with life, school and positive emotions) in students of 3rd and 4th grade of secondary school between the ages of 17 and 18.

The research confirmed that the delay off gratification, regardless of gender and mental capabilities, can predict future levels of stress and the overall psychological wellbeing. However, the same was not confirmed in regards to predicting scholarly success. Furthermore, the stress coping strategies intercede between the delay of gratification in preschool age and later wellbeing and negative emotions, while problem solving social support seeking strategies intermediate with the level of wellbeing and aggression and anger intermediate with seeking social support in regards to stress levels and negative emotions.

The theoretical contribution of this thesis is the confirmation of the role of stress coping strategies that allow for better understanding the fundamental factors of correlation between early self regulation and later positive life outcomes. Practical significance lies in the ability of further enrichment of educational preschool and secondary school curricula as well as enriching the programs aimed at improving self regualtion and stress coping techniques with the increase of psychological wellbeing.

Key words: well-being, self-regulation, stress, coping with stress, academic achievement

SADRŽAJ

1. UVOD 1

1.1. Samoregulacija 2

1.1.1. Definicije i teorijska uporišta 2
1.1.2. Značaj samoregulacije i utjecaj na životne ishode 3
1.1.3. Samoregulacija u ranoj dobi 4
1.1.4. Odgoda zadovoljstva 6
1.1.4.1. Odgoda zadovoljstva i kasniji životni ishodi 8

1.2 Stres 10

1.2.1. Definicije, koncepti i modeli stresa 10
1.2.2. Suočavanje sa stresom 12
1.2.3. Stres i suočavanje sa stresom u adolescenciji 12
1.2.4. Strategije suočavanja i životni ishodi kod adolescenata 15

1.3. Školski uspjeh 17

1.3.1. Definicije i dokimološka određenja 17
1.3.2. Obilježja, faktori i predikcija školskog uspjeha 18

1.4. Dobrobit 20

1.4.1. Pozitivna psihologija kao okvir proučavanja konstrukta dobrobiti 20
1.4.2. Dobrobit 21
1.4.3. Hedonički, eudamonički te pristup psihološkog procvata 22
1.4.4. Korelati i posljedice dobrobiti 24
1.4.5. Zadovoljstvo školom 28

1.5. Uvod u probleme istraživanja 30

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 31

2.1. Problemi i hipoteze istraživanja 32

3. METODA 33

3.1. Postupak i sudionici 33

3.2. Instrumenti 35

4. REZULTATI 43

4.1. Priprema podataka 43

4.2 Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije između varijabli 43

4.3. Odgoda zadovoljstva i strategije suočavanja sa stresom 46

4.4. Rezultati regresijskih analiza pri objašnjenju psihološkog procvata, životnog zadovoljstva, pozitivnih emocija i zadovoljstva školom 50

4.5. Rezultati regresijskih analiza pri objašnjenju negativnih emocija i percipiranog stresa 54

4.6. Rezultati regresijske analize pri objašnjenju ukupnog školskog uspjeha 57

4.7. Provjera modela strukturalnim modeliranjem 58

4.7.1. Uvod u strukturalno modeliranje 58
4.7.2. Uvjeti za strukturalno modeliranje 58
4.7.3. Mjerni model 59
4.7.4. Strukturalni model 63
4.7.5. Medijacijska uloga strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva kao prediktorske varijable te dobrobiti, školskog uspjeha i stresa kao kriterijskih varijabli 67

5. RASPRAVA 70

5.1. Deskriptivna statistika i korelacije 71

5.2. Povezanost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi sa ispitivanim zavisnim varijablama na kraju srednjoškolskog obrazovanja 72

5.2.1. Odgoda zadovoljstva i školski uspjeh 72
5.2.2. Odgoda zadovoljstva i stres 74
5.2.3. Odgoda zadovoljstva i negativne emocije 76
5.2.4. Odgoda zadovoljstva i strategije suočavanja sa stresom 77
5.2.5. Odgoda zadovoljstva i dobrobit (zadovoljstvo životom, pozitivne emocije, psihološki procvat i zadovoljstvo školom) 79
5.2.5.1. Odgoda zadovoljstva i zadovoljstvo životom 79
5.2.5.2. Odgoda zadovoljstva i pozitivne emocije 80
5.2.5.3. Odgoda zadovoljstva i psihološki procvat 81
5.2.5.4. Odgoda zadovoljstva i zadovoljstvo školom 81

5.3. Medijacijski efekti strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva i ispitivanih varijabli 83

6. **ZAKLJUČNA RAZMATRANJA 88**

6.1. Zaključna razmatranja o ranoj samoregulaciji - odgodi zadovoljstva 88

6.2 Zaključna razmatranja o istraživačkim problemima 89

6.3. Praktične implikacije provedenog istraživanja 91

6.4. Ograničenja istraživanja i preporuke za daljnja istraživanja 93

7. ZAKLJUČCI 94

8. POPIS LITERATURE 95

9. PRILOZI 126

10. ŽIVOTOPIS AUTORICE I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA 131

Popis tablica u radu

Tablica 1. Raspodjela sudionika po vrsti i mjestu srednje škole

Tablica 2. Eksploratorna faktorska struktura percipiranog stresa i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

Tablica 3. Eksploratorna faktorska struktura skale zadovoljstva životom i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

Tablica 4. Eksploratorna faktorska struktura skale pozitivnih i negativnih emocija i pripadajući Cronbachov α koeficijenti (N=165)

Tablica 5. Eksploratorna faktorska struktura skale psihološkog procvata i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

Tablica 6. Eksploratorna faktorska struktura upitnika strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi i pripadajući Cronbachov α koeficijenti (N=165)

Tablica 7. Deskriptivni pokazatelji za sve korištene varijable (N=165)

Tablica 8. Korelacija varijabli korištenih u istraživanju (N=165)

Tablica 9. Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju zaboravljanja kao strategije nošenja sa stresom (N=165)

Tablica 10. Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju agresije i ljutnje kao strategije nošenja sa stresom (N=165)

Tablica 11. Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju rješavanja problema kao strategije nošenja sa stresom

Tablica 12. Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju traženja socijalne podrške kao strategije nošenja sa stresom

Tablica 13. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju psihološkog procvata

Tablica 14. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju zadovoljstva životom

Tablica 15. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju pozitivnih emocija

Tablica 16. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju zadovoljstva školom

Tablica 17. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju negativnih emocija

Tablica 18. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju percipiranog stresa

Tablica 19. Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju ukupnog školskog uspjeha

Tablica 20. Povezanost između latentnih varijabli

Tablica 21. Pokazatelji slaganja za mjerni model na cijelom uzorku

Tablica 22. Pokazatelji slaganja za strukturalni model na cijelom uzorku

Tablica 23. Ukupni i specifični indirektni efekti odgode zadovoljstva na dobrobit i stres i negativne emocije

Popis slika u radu

Slika 1. Mjerni model

Slika 2. Strukturalni model

Slika 3. Prikaz statistički značajnih indirektnih efekata

Popis priloga

Prilog 1. Primjerak primijenjenog upitnika

1. UVOD

U ovom radu, čija je baza dvanaestogodišnje longitudinalno istraživanje, mjesto su našli bitni elementi psihosocijalnog razvoja od djetinjstva do adolescencije. Samoregulacija uopće, a posebno rana samoregulacija iskazana odgađanjem zadovoljstva u predškolskoj dobi, mentalne sposobnosti, također u ranoj dobi, stres i načini suočavanja sa stresom zbog loše ocjene, školski uspjeh i dobrobit u kasnijoj, srednjoškolskoj dobi svakako značajno obilježavaju odrastanje i dio su razvojnog puta svakog pojedinca koji se proteže od osnovnoškolske do kraja srednjoškolske dobi, tj. od djetinjstva do kasne adolescencije.

Samoregulacija u mnogočemu određuje uspješnost budućeg života pojedinca i njegovu dobrobit. Rana samoregulacija izražena odgodom zadovoljstva u istraživanjima pokazala se prediktorom većeg broja životnih ishoda tijekom odrastanja i u kasnijoj dobi (Rybanska, McKay, Jong i Whitehouse, 2017).

Stres je imanentan u svim fazama razvoja osobe, no jedan od vrlo stresnih perioda svakako je adolescencija u kojoj se poglavito intenzivno doživljava stres zbog neuspjeha u školi. Načini suočavanja sa stresom mogu biti dobar indikator zdravog odrastanja, pogotovo ako se interioriziraju kvalitetne strategije suočavanja. Uspješno nošenje sa stresom i adekvatna akademska postignuća ili poželjan školski uspjeh mogu doprinijeti životnom zadovoljstvu, zadovoljstvu školom i uopće, zadovoljnijem i sretnijem životu, tj. dobrobiti učenika.

Što doprinosi dobrobiti adolescenata nije čest istraživački problem. U većini slučajeva istraživanja se odnose na negativna, neprimjerena, neprihvatljiva ili patološka ponašanja i stanja, a rjeđe na pozitivne aspekte njihovog života. Kako je u konačnici cilj zdrav u psihološkom i fizičkom smislu te socijalno uklopljeni pojedinac koji se zna nositi sa životnim izazovima istraživanjem navedenih spomenutih segmenata razvoja taj je cilj bliže spomenutom ostvarenju.

1.1. Samoregulacija

1.1.1. Definicije i teorijska uporišta

Samoregulacija je vrlo složen psihosocijalni konstrukt i njegovo teorijsko polazište može se naći u socijalno kognitivnoj teoriji Alberta Bandure (Bandura, 1989, 1991, 2001) koji tvrdi da je sposobnost namjerne i svjesne kontrole osobnih mišljenja, osjećaja i ponašanja značajka koja karakterizira samo ljudsku vrstu, a cjelokupno ljudsko funkcioniranje promatra u interakciji osobe, okružja i samog ponašanja. Samoregulacija djeluje kroz samokontrolu vlastitog ponašanja, njegovih odrednica i učinaka, prosuđivanje vlastitog ponašanja u odnosu na osobne standarde i okolnosti samog okružja te afektivnu samoreakciju. Drukčije rečeno, samoregulacija je: praćenje vlastitog ponašanja, reakcija na njega i njegove posljedice, prosudba u odnosu na vlastiti i širi društveni kontekst i na kraju reagiranje, misaono i emocionalno, na vlastito ponašanje.

Drugo je teorija teorijsko polazište za objašnjenje konstrukta samoregulacije koja opisuje procese i komponente uključene u situacije kada pojedinac odlučuje što će misliti, osjećati, reći ili činiti, posebno u kontekstu donošenja zdravog izbora kada postoji snažna želja činiti suprotno (Leventhal, Meyer i Nerenz, 1980). Jedan od najvažnijih suvremenih znanstvenika u području teorije samoregulacije Roy Baumeister sa svojim suradnicima definira samoregulaciju kao proces u kojem se upravlja individualnom reakcijom na unutarnje i vanjske podražaje, uključujući kontrolu nad impulsima, emocijama i mislima u nastojanju da se ostvare zadaci ili interakcija s drugima (Vohs i Baumeister, 2004) ili kao „sposobnost pojedinca da nadvlada vlastite misli, emocije, impulse te automatska ili uobičajena ponašanja“ (Gailliot, Mead i Baumeister, 2008, str. 472). Samoregulacija se u osnovi sastoji od četiri komponente: standarda poželjnog ponašanja, motivacije za ispunjavanje standarda, praćenja i nadgledanja situacija i misli koje prethode uništavanju ili mijenjanju navedenih standarda i na kraju, volje koja daje unutarnju snagu za kontrolu nagona (Baumeister, Vohs i Tice, 2007).

Samoregulaciju čine razmišljanja, osjećaji i djelovanja koji su planirani i koji se ciklički prilagođavaju postizanju osobnih ciljeva (Zimmerman, 2000). Ona se odvija kroz sljedeće faze: promišljanje prije djelovanja, kontrola izvedbe za vrijeme djelovanja i samorefleksivna faza nakon djelovanja (Zimmerman, 2001). Brown (1998) definira samoregulaciju kao sposobnost i kapacitet osobe da planira, nadgleda i upravlja vlastitim ponašanjem u promjenjivim situacijama. Gestsdottir i Lerner (2008) naglašavaju da se definicije samoregulacije razlikuju s obzirom daju li primat sposobnosti reguliranja emocija, pažnje ili ponašanja te navode, po njima, sveobuhvatnu definiciju autorice Moilanen (2007), koja rezimira različite definicije drugih autora te spominje i emocije i ponašanje i pažnju navodeći da je samoregulacija sposobnost

fleksibilnog aktiviranja, praćenja, inhibiranja, ustrajanja u prilagodbi vlastitog ponašanja, pozornosti, emocija i kognitivnih strategija kao odgovora na vlastite unutarnjih znakove, podražaje okoline i povratne informacije od drugih, u pokušaju postizanja osobno relevantnih ciljeva.

Karoly, (1993, str. 25) ističe da nema konceptualnog paradigmatskog konsenzusa oko poimanja kompleksnog konstrukta samoregulacije, ali može se zaključiti da se ona odnosi na „sve procese, unutarnje i/ili transakcijske, koji omogućuju pojedincu da vodi svoje ciljane aktivnosti tijekom vremena i kroz promjenjive okolnosti ili kontekste“. Jednostavnije rečeno, „samoregulacija omogućuje osobi da vodi vlastito ponašanje u potrazi za ostvarivanjem vlastitih ciljeva“ (Gendolla, Tops i Koole, 2015, str. 1).

1.1.2. Značaj samoregulacije i utjecaj na životne ishode

Samoregulacija je značajna u psihosocijalnom razvoju osobe i relevantna je za gotovo sve oblike društvenog ponašanja. Postoje brojna istraživanja o povezanosti, ali i utjecaju (direktnom ili indirektnom) samoregulacije na mnogobrojne životne ishode (Baumeister i Vohs, 2004). Stoga razumijevanje procesa samoregulacije može u velikoj mjeri unaprijediti razumijevanje cjelokupnog razvoja osobe (Posner i Rothbartm, 2000). Učinkovita je samoregulacija najsigurniji put prema dobroj socijaliziranosti i ostvarivanju vlastitih ciljeva. Osobe s učinkovitom samoregulacijom imaju sposobnost zadržavati svoje emocije pod kontrolom, mogu se oduprijeti impulzivnom ponašanju, mogu popraviti svoje raspoloženje kada se osjećaju loše. One imaju širok i fleksibilan raspon emocionalnih i ponašajnih odgovora koji se dobro podudaraju sa zahtjevima njihovog okruženja (Bell, 2016).

Važnost samoregulacije ogleda se i u njenoj ulozi posrednika između genetskih predispozicija osobe, njenih ranih iskustava i funkcioniranja u odrasloj dobi sposobnošću kontroliranja vlastite reakcija na stres, vlastite sposobnosti zadržavanja pažnje te sposobnost interpretiranja svojih mentalnih stanja i stanja drugih (McCabe, Cunnington i Brooks-Gunn, 2004).

Koliko je važna sposobnost samoregulacije za životne ishode pokazuje veliki broj istraživanja. Ranije studije pokazuju značajnost samoregulacije, kako za akademski, tako i za poslovni uspjeh te zdravlje (Karoly, Boekaerts i Maes, 2005; Vancouver i Scherbaum, 2008). I novija istraživanja pokazuju da oni koji su uspješno samoregulirali svoje ponašanje u djetinjstvu imaju bolje zdravstvene performanse, veću dobrobit, manje su skloni kaznenim djelima, sredstvima ovisnosti i bolje raspolažu svojim financijama u kasnijoj dobi (Moffitt i sur. 2011). Neki samoregulacijski aspekti pokazali su se važnim i za prilagodbu na školski život i

prijelaz iz predškolskog u školsko okružje (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli i Roebers, 2012).

Da problemi rane samoregulacije u različitim domenama predstavljaju značajne pojedinačne faktore rizika za razvoj dječje pretilosti pokazuje istraživanje Graziana, Calkinsa i Keanea (2010). Graham i Harris (2000) ističu da razvoj kompetencije pisanja ovisi o visokim razinama nekih dimenzija samoregulacije kao što su planiranje i samovrednovanje. Becker, Miao, Duncan, i McClelland (2014) ukazuju na bitan utjecaj samoregulacije na vizualno-motoričke vještine (oko-ruka koordinacija koja je bitna za usvajanje tehnike pisanja) i ranih akademskih postignuća.

Nemogućnost inhibicije kao samoregulatornog mehanizma, alteracije i adaptacije ponašanja te teškoće odlaganja neadekvatnog odgovora, značajno utječu na ponašanja koja su usmjerena na izbjegavanje pravila, neprikladno ponašanje u grupi, otpor prema autoritetu, nepoštivanje javne i privatne imovine, kao i na bizarno ponašanje i samopovređivanje školske djece s lakšim intelektualnim deficitom (Gligorović i Buha, 2013).

Veće sposobnosti samoregulacija značajno su povezane s bolje reguliranim učenjem, a time i s boljim akademskim uspjehom (de la Fuente, Justicia, Sander i Cardelle-Elawar, 2014). Istraživanje Raffaelli i Crockett (2003) potvrdilo je da je samoregulacija značajan longitudinalni prediktor seksualnog ponašanja u adolescenciji. Pojedinci sa slabijom sposobnošću samoregulacije razvijali su više rizičnih seksualnih ponašanja.

Samoregulacija je važna i u korištenju aktivnih strategija suočavanja sa stresnim situacijama uključujući inhibiciju trenutnog odgovora, planiranje, odabir optimalnih strategija ili kognitivno preoblikovanje situacije (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin i Hanish, 1993; Lengua, Sandler, West, Wolchik i Curran, 1999). Primjerice, djeca s višim razinama samoregulacije češće koriste aktivne strategije suočavanja nego djeca s nižim stupnjem samoregulacije, a ako ih i ne koriste izravno, onda moduliraju emocionalnu ekscitaciju povezanu sa stresom i ublažavaju samosuočavanje i prilagodbu na nju (Lengua i Long, 2002). Pored utjecaja samoregulacije na navedene ishode, ona ima utjecaja i na pozitivne aspekte ljudskog ponašanja i mentalnog zdravlja kao što je primjerice, dobrobit. Skowron, Holmes i Sabatelli (2003) otkrili su da je veća samoregulacija pozitivno povezana s dobrobiti i muškaraca i žena.

1.1.3. Samoregulacija u ranoj dobi

Samoregulacija je vitalna sastavnica socijalizacije djece. Ona utječe na razvoj i prilagodbu pojedinca, no i sama se mijenja tijekom razvoja osobe, od mikrorazine, npr. kognitivni razvoj

osobe do makro razine razvojem društava kao i na različitim područjima djelovanja, primjerice akademska postignuća ili društveni odnosi (Freund i Baltes, 2002). Proces samoregulacije kod djece odnosi se na razvoj njihovih sposobnosti praćenja i prihvaćanja svakodnevnih običaja i vrijednosnih normi koje roditelji propisuju ili prihvaćaju te drugih osoba koje su dio njihovog bitnog i bliskog socijalnog okružja (Kopp, 2001).

Kochanska, Coy i Murray (2001) samoregulaciju kod djece promatraju kao ranu sposobnost djelovanja u skladu sa socijalnim standardima, ponajprije najbližeg djetetovog okružja, tj. kako mala djeca počinju prihvaćati roditeljsku skrb i pravila te kako se tijekom odrastanja pomiču iz eksterno u interno regulirana ponašanja. Slično navedenim određenjima, Crafa (2015) ranu samoregulaciju promatra kao konstrukt koji predstavlja razvoj dječjih sposobnosti u praćenju svakodnevnih normi i ponašanja koje primjenjuju njihovi skrbnici, učitelji, vršnjaci i kulturološko okružje u kojem žive.

Samoregulacija je, kako je već navedeno, suštinski dio procesa socijalizacije, osobito tijekom ranih formativnih godina života. Kako se djeca razvijaju, njihove regulatorne sposobnosti postaju sofisticiranije (Blair i Diamond 2008). Dojenčad počinje regulirati uzbuđenje i senzorno-motoričke odgovore čak i prije rođenja. Dijete može sisati palac nakon što čuje glasan zvuk, što ukazuje da na neki način regulira svoje odgovore na okolinu. Mala djeca počinju suzbijati reakcije i pridržavaju se zahtjeva i normi odraslih. U dobi od 4 godine, djeca počinju pokazivati složenije oblike samoregulacije, kao što su predviđanja odgovarajućih odgovora i njihovo modificiranje neovisno o okolnostima. Na primjer, pljeskanje je prikladno nakon izvedbe priredbe, ali ne dok odgajatelj daje upute tijekom aktivnosti (Florez, 2011). Rane su godine od presudne važnosti za razvoj samoregulacije kao seta sposobnosti koje omogućuju djeci kontroliranje svojih emocija i ponašanja, pozitivno komuniciranje s drugima i sudjelovanje u samostalnom učenju (Bronson 2000).

Prema Koppovom modelu (Kopp, 2001), samoregulacija obuhvaća širok spektar raznolikog ponašanja koje se može svrstati u tri komponente: prva se odnosi na sposobnosti usklađivanja ponašanja s traženim normama i vrijednostima, druga na sposobnost odgode djelovanja, čekanje nagrade ili pozornosti drugih osoba i treća na sposobnost moduliranja emocija uz niz motoričko-vokalnih sposobnosti bitnih za već spomenute norme i kontekste. On postulira pet različitih odgovora na navedene komponente s obzirom na dob.

Prva vrsta su sporadični i nepredvidivi odgovori koji se javljaju početkom druge godine života. Primjerice, poštivanje pravila roditelja da dijete ne stoji na kuhinjskom stolcu bit će nepredvidljivo. Druga vrsta su predvidljivi odgovori: krajem druge godine dijete već pokazuje redovitu usklađenost prema pravilu, npr. ne stoji na stolicama, bez obzira jesu li u dnevnom boravku ili kuhinji. Treća vrsta odgovora je integracija koja znači predvidivosti u ponašanju djece u različitim vrstama normiranih situacija, primjerice, dijete ne viče u trgovini ili čeka

na večeru kao i ostali članovi obitelji. Ova vrsta odgovora javlja se u kasnijem predškolskom razdoblju. Posljednje vrste odgovora su složenije i odnose se na četvrti, internalizacijski odgovor koji se ogleda u razumijevanju i prihvaćanju vrijednosti drugih te vlastite uloge u društvenim normama i peti koji se odnosi na orijentaciju na budućnost i plansko ponašanje. Oba navedena odgovora na sve tri komponente samoregulacije javljaju se u ranoj ili srednjoj školskoj dobi.

Kako se razvija, većina djece usvaja proces samoregulacije. Kada se rutinski samoreguliraju bez pomoći odraslih, ona koriste internaliziranu samoregulaciju. Kada se dijete, na zahtjev, trenutno prestane igrati i samoinicijativno počne pospremati igračke ili spontano počne dijeliti igračke s vršnjacima, to je znak da samostalno regulira svoje misli, emocije i ponašanje (Bronson 2000).

Iz navedenog se može reći da se sposobnosti samoregulacije razvijaju postupno. John-Steiner i Mahn (1996), pozivajući se na Vygotskog i njegovu teoriju o zonama proksimalnog razvoja i rastućih kompetencija, smatraju važnim da odrasli imaju odgovarajuća očekivanja, ali i poticaj za razvoj samoreguliranog ponašanja djece u određenom razvojnom razdoblju.

1.1.4. Odgoda zadovoljstva

Odgoda zadovoljstva je širok, višeznačni konstrukt koji uključuje sve sastavnice samoregulacije: ponašanje, ciljanu pažnju i emocionalnu regulaciju, tj. ciljanu kontrolu pažnje, strategije kognitivne reevaluacije kao i aktivaciju emocionalnog sustava (Mischel i Ayduk, 2004). Ona je njen prvi, rani, djelotvorni i samonametnuti oblik. Ogleda se u činu otpora impulsu da se odmah preuzme određena nagrada u nadi da će se u budućnosti dobiti više vrijedna ili veća nagrada. Odgađanje neposrednog zadovoljstva radi više, ali udaljenije nagrade, zauzima središnje mjesto u konceptualizaciji razvoja (Mischel i Ebbesen, 1970; Mischel, Shoda, i Peake, 1988; Shoda, Mischel i Peake, 1990).

Još krajem pedesetih godina prošlog stoljeća, psiholog Walter Mischel istražuje povezanost odgode trenutačne nagrade za buduću bolju nagradu s nekim sociodemografskim obilježjima i obiteljskim prilikama (Mischel, 1958) da bi krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća isti autor sa svojim suradnicima kreirao jedan od najpoznatijih testova za proučavanje rane samoregulacije, tzv. Marshmallow test. U seriji eksperimenata djeci predškolske dobi (4 ili 5 godina) ponuđeno je da odaberu između jedne manje nagrade koja se daje odmah (jedan sljezov kolačić) i veće nagrade (dva sljezova kolačića) ako bi čekala neko vrijeme, otprilike 15 minuta, tijekom kojih bi eksperimentator napustio prostoriju u kojoj je dijete sjedilo i bilo suočeno sa spomenutim izborom.

Mischel i suradnici (Mischel, Ebbesen i Raskoff Zeiss, 1972) kod djece koja su uspjela dočekati veću nagradu uočavaju zanimljiva ponašanja kojima su si pomagala odolijevanju iskušenju uzimanja ponuđenog kolačića. Jedni bi, kako bi izdržali iskušenje, primjenjivali: pokrivanje očiju rukama, okretanje glave da ne mogu vidjeti pladanj i kolačić, udaranje po stolu, povlačenje pletenice ili maženje kolačića, a drugi bi ga jednostavno pojeli čim bi istraživač otišao.

Strategije koje su djeca koristila, svi procesi koji se događaju tijekom odgode zadovoljstva kao samoregulacijskog procesa, mogu se objasniti modelom Kognitivno - afektivnog procesnog sustava (eng. *Cognitive - affective processing system – CAPS)* koji se sastoji od pet kognitivno-afektivnih sastavnica: strategije kodiranja ili individualizirani način kategorizacije informacija, strategije samoregulacije kroz samoformulirane ciljeve i posljedice koje proizlaze iz vlastitog odabira, zatim očekivanja, uvjerenja i predviđanja posljedica svake od različitih mogućnosti ponašanja, potom, ciljevi i vrijednosti koje osiguravaju dosljednost u ponašanju i na kraju, utjecaji koji se odnose na afektivne i fiziološke reakcije (Mischel i Shoda, 1995).

U okviru *CAPS* modela može se zaključiti da uspješno odgađanje zadovoljstva omogućuje korištenje tzv. „cool“ (hladnih) regulatornih strategija (mirnih, kontroliranih i kognitivnih strategija) za razliku od „hot“ (vrućih) strategija (emocionalnih, impulzivnih i automatskih reakcija), kada se osoba suočava s izborom manje nagrade odmah ili veće nakon kratkog vremena odgađanja. U „vrućoj“ obradi intenzivno se razmišlja o predmetu koji izaziva iskušenje, a posebno o njegovim poželjnim elementima, dok se u „hladnoj“ obradi uključuje ometanje i restrukturiranje percepcije primamljivog poticaja kako bi ga se učinilo manje privlačnim, primjerice, zamišljanje kolačića kao dvodimenzionalne slike (Romer, Duckworth, Sznitman i Park, 2010).

Pored navedenog, odgoda zadovoljstva se može promatrati u okviru još jednog modela koji objašnjava dinamiku samoregulirajućeg ponašanja: model selekcije, optimizacije i kompenzacije, (eng. *Selection, Optimization, and Compensation – SOC*) (Baltes, 1997; Freund i Baltes, 2002). Procesi selekcije, optimizacije i kompenzacije opisuju što pojedinac želi, što čini da ostvari svoje ciljeve i kako održava funkcioniranje kada se susretne s neuspjehom (Brković, Keresteš i Kuterovac-Jagodić, 2012). Odluka o čekanju da se dobije veća nagrada uključuje procese odabira – dijete uspoređuje i stvara hijerarhiju ciljeva. Nakon toga, svoju pažnju usmjerava na cilj koji je odabran i koristi strategije da se odupre iskušenjima primjerice, pokrivanjem očiju. Ove se strategije mogu shvatiti kao optimizacija šansi za postizanje veće nagrade.

Na kraju, kako bi se uspješno odgodilo zadovoljstvo, dijete se mora samonadzirati i po potrebi koristiti korektivne mjere. Takva ponašanja uključuju kompenzaciju, npr. kada pokrivanje očiju nije dovoljno da se odupre iskušenju, dijete daje sebi verbalne upute da ne dodiruje kolačić pred sobom. Djeca moraju koristiti djelotvorne strategije, kao što su razmišljanje

o odsutnoj, budućoj nagradi apstraktno ili se uključiti u distraktivne ili ugodne misli kao načine za optimiziranje šanse za postizanje cilja (Gestsdottir i Lerner, 2008; Posner i Rothbart, 2000).

1.1.4.1. Odgoda zadovoljstva i kasniji životni ishodi

Slijedom prvotnih eksperimenata s Marshmallow testom sve do današnjih dana, pokazano je da djeca koja mogu duže čekati poželjniju nagradu, tj. odgoditi zadovoljstvo, ostvaruju bolje ishode u kasnijem životu što je svakako značajno za niz preventivnih akcija i politika kojima bi se prevenirali negativni, a poticali pozitivni utjecaji.

Jedna od prvih longitudinalnih studija s vremenskim razmakom od deset godina, pokazuje da su djeca koja su uspješno odgodila zadovoljstvo u predškolskoj dobi, za razliku od onih koja nisu, koju su roditelji procijenili akademski i socijalno kompetentnijima, racionalnijima, verbalno fluentnijima, boljima u planiranju, ciljanoj pažnji i sposobnija nositi se sa stresnim i frustrirajućim situacijama (Mischel i sur. 1988). Rezultati dobiveni u istraživanju odgode zadovoljstva, kada djeci nije predložena strategija za uspješniju odgodu i kad je nagrada bila vidljiva, također pokazuju da oni s duljom i uspješnijom odgodom imaju bolje akademsko postignuće (SAT rezultate), bolje se suočavaju sa stresom i imaju bolje razvijene tehnike samoreguliranja (Shoda i sur. 1990).

Dakle, predškolska djeca koja su u početnim ispitivanjima, u laboratorijskim situacijama, uspješno odgodila zadovoljstvo, razvila su se u kognitivno i socijalno kompetentne adolescente, postizala bolje školske rezultate i bolje se suočavala s frustracijama i stresom (Mischel, Shoda i Rodriguez, 1989). Istraživanje na hrvatskom uzorku potvrdilo je neke rezultate navedenih istraživanja. Djeca koja su prije početka školovanja uspjela odgoditi zadovoljstvo, četiri godine kasnije imala su manje izraženo agresivno, a veće prosocijalno ponašanje te bolji uspjeh iz hrvatskog jezika i matematike (Brebrić, 2008).

Značaj sposobnosti predškolske djece da učinkovito usmjeravaju svoju pažnju s primamljivih aspekata nagrade u zadatku odgode zadovoljstva ogleda se u spoznaji da učinkovita odgoda postaje razvojni prethodnik sposobnosti obavljanja inhibitornih zadataka, kao što je uspješnost u rješavanju „*Go / No - go*“ testa u adolescentskoj i ranoj odrasloj dobi (Eigsti i sur. 2006). U još jednom longitudinalnom istraživanju na prvotnom uzorku, čak 40 godina kasnije, pokazalo se da je otpor prema iskušenju, mjeren izvornim zadatkom odgode zadovoljstva, relativno stabilna individualna samoregulacijska sposobnost koja je potvrđena i neurološkim razlikama u moždanim centrima koji su bitni za integriranje motivacijskih i kontrolnih procesa (Casey i sur. 2011).

Istraživanje koje se također odnosilo na ranu odraslu dob potvrdilo je da dulje čekanje nagrade, tj. uspješnija odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi, predviđa dvadeset godina kasnije bolju otpornost od potencijalno destruktivnih učinaka kod sudionika koji imaju izraziti strah od napuštanja, amortizira i ublažava te djeluje kao zaštitni faktor od različitih negativnih životnih ishoda i negativnih interpersonalnih odnosa kao što su agresivna ponašanja, vršnjačko odbacivanje, smanjeno samopoštovanje i uporaba sredstava ovisnosti (Ayduk i sur. 2000).

Schlam, Wilson, Shoda, Mischel i Ayduk (2013) pokazali su da dulja odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno korelira s manjim indeksom tjelesne težine u odrasloj dobi, 30 godina kasnije. Taj rezultat pokazuje značajnost uočavanja problema u ranom odgađanju zadovoljstva da bi se na vrijeme identificirala djeca koja su izložena riziku od prekomjerne tjelesne težine. Neka novija istraživanja pokazuju da je sposobnost odgađanja zadovoljstva vrlo bitna i to ne samo u ranoj dobi te da je pokazatelj raznih psiholoških, kognitivnih, zdravstvenih i akademskih ishoda (Bruce i sur. 2010; Murray, Scott, Connolly i Wells, 2018; Rybanska i sur. 2017).

1.2. Stres

1.2.1. Definicije, koncepti i modeli stresa

Stres, njegova etiologija, utjecaj na različite životne ishode te načini suočavanja sa stresom među rabljenijim su konstruktima, kako u popularnoj, tako i u znanstvenoj literaturi i ostalim izvorima. Pojam „stres“ koristio se uglavnom u prirodnim znanostima, primjerice u fizici za označavanje interakcije između sile i otpornosti za suzbijanje te sile. Endokrinolog Hans Selye prvi uključuje stres u medicinski leksikon da bi ga opisao kao nespecifičan odgovor tijela na razne neželjene događaje i pritiske. On je bio prvi znanstvenik koji je identificirao stres kao temelj nespecifičnih znakova i simptoma bolesti, tzv. „*Selye sindrom*“ (Tan i Yip, 2018).

Postoje brojne definicije stresa čiji sadržaj ovisi o teorijskim pravcima i modelima kojima pripadaju autori i istraživači stresa. Za neke je stres adaptivna reakcija organizma na različite okolnosti koje rezultiraju psihološkim i biološkim promjenama koje mogu ugroziti osobu ili dovesti do raznih nepovoljnih posljedica (Cohen, Kessler i Gordon, 1997). Stres je i stanje u kojem se sama osoba osjeća ugroženo, bilo tjelesno, psihički ili socijalno ili percipira ugroženost bliskih osoba (Havelka, 2002). Može se također definirati i kao specifično psihološko i fiziološko iskustvo koje se javlja prilikom doživljenih trauma, vrlo važnih životnih događaja i promjena te kroničnih napetosti (Thoits, 2010). Stres se odnosi na različite okolinske podražaje koji djeluju na strukturu ili funkciju organizma, reakcije na te podražaje ili na posljedice štetnih podražaja (Petz, 2005).

Dhabhar i McEwen (1997) daju jednu integrirajuću definiciju po kojoj stres predstavlja konstelaciju različitih događaja. Započinje poticajem ili stresorom koji potom uvjetuje određenu reakciju u mozgu koja se sastoji od percepcije stresora te njegove obrade i na kraju završava fiziološkom reakcijom koja aktivira adaptivne sustave organizma kao odgovore na stresore. Sapolsky (2005) razlikuje fizičke i psihološko-socijalne stresore. Prve definira kao vanjsku prijetnju ili izazov homeostazi organizma, a druge kao anticipaciju ili iščekivanje opravdane ili neopravdane prijetnje narušavanju te homeostaze.

Jednu od prvih konceptualizacija konstrukta stresa modelom „Bori se ili bježi“ (eng. *Fight-or-Flight*) inaugurirao je američki psiholog Walter B. Cannon. Borba ili bijeg fiziološka je reakcija koja nastaje kao odgovor na uočeni opasni događaj, napad ili prijetnju preživljavanju ili ugrožavanju života. Životinje reagiraju na prijetnje aktivacijom simpatičkog živčanog sustava uz lučenje hormonskog koktela koji ih priprema za borbu ili bijeg (Cannon, 1929). Simpatički živčani sustav regulira širok raspon visceralnih funkcija te za vrijeme ekstremnih emocionalnih ili fizičkih stanja aktivira kardiovaskularni i kateholaminski sustavi za homeostatsku prilagodbu (Jansen, Nguyen, Karpitskiy, Mettenleiter i Loewy, 1995).

Drugi važni koncept osmišljava već spomenuti Hans Selye koji pretpostavlja da svi živi organizmi mogu reagirati na stres kao takav, a osnovni obrazac reakcija uvijek je isti, bez obzira na agens koji ga izaziva. Taj obrazac je nazvan sindromom opće prilagodbe (eng. *GAS: General Adaptational Syndrome*). On ga opisuje u tri faze: prva se naziva reakcija alarma u kojoj dolazi do mobilizacije tjelesnih resursa pojačanim radom vegetativnog živčanog sustava, kardio - vaskularnog, respiratornog i lokomotornog sustava. Druga faza, faza otpora, javlja se uslijed duljeg izlaganja organizma stresnom podražaju. Tijekom ove faze otpornost na stresor je stabilna, no ako stresni podražaji traju dovoljno dugo dolazi do treće faze, faze iscrpljenja u kojoj adaptacijska sposobnost organizma slabi te organizam postaje ranjiviji i podložniji bolestima. Sve što uvjetuje stres na izvjestan način ugrožava život, osim ako je primijenjen odgovarajući adaptivni odgovor. Također, sve što ugrožava život, uzrokuje stres i adaptivne reakcije. Prilagodljivost i otpornost na stres osnovni su preduvjeti za život, a u njima sudjeluje svaki vitalni organ i funkcija organizma (Selye, 1950).

Do druge polovice dvadesetoga stoljeća o stresu se uglavnom govori kao o fiziološkom, a ne psihološkom fenomenu. Nakon toga, psihološka konceptualizacija stresa naglašava ulogu interakcije i transakcije između osobe i njene okoline te kognitivne procjene koju osoba daje stresnoj situaciji i njenoj transakciji na samu osobu. Na temelju tih koncepata nastaju interakcionistički ili transakcijski modeli stresa koji pripadaju suvremenim pristupima proučavanju stresa (Hudek-Knežević i Kardum, 2006).

Već početkom sedamdesetih godina Kagan i Levi (1974) konstruiraju složeniji teorijski model koji uzima u obzir razlike u prirodi stresora, razlike u prirodi pojedinca koji doživljava stres i razlike u načinima utjecaja određenog stresnog događaja na njih.

U Coxovom modelu (Cox, 1987) stres se tumači kao perceptivni fenomen koji proizlazi iz usporedbe zahtjeva koji osoba ima pred sobom i njene sposobnosti da se nosi s tim zahtjevima. Disbalans ili negativna transakcija između zahtjeva i sposobnosti utječe na doživljaj stresa i reakciju na stres.

Središnje obilježje jednog od najpoznatijih transakcijskih modela stresa, autora Lazarusa i Folkmanove, jest proces kognitivne procjene stresne situacije ili događaja. U ovom modelu autori stres promatraju kao negativnu reakciju osobe, zasnovanu na kognitivnoj procjeni situacije kao zahtjevne, prijeteće ili opasne te veće i snažnije nego li su mogućnosti osobe da ih savlada ili da se s njima nosi (Lazarus i Folkman, 1984; Lazarus i Folkman, 1987). Najvažnija točka ovog modela je da se pojedinci razlikuju u procjeni i suočavanju sa sličnim ili istim stresnim događajima ili okolnostima te da postupak suočavanja posreduje učinke stresa na dobrobit pojedinca. Model također pretpostavlja da je psihološki smisao stresnog događaja za pojedinca najutjecajniji element u procesu suočavanja (Kelso, French i Fernandez, 2005).

1.2.2. Suočavanje sa stresom

Utjecaj stresa na životne ishode, poglavito na fizičko zdravlje i psiho–socijalno funkcioniranje osobe, velik je. On može biti predisponirajući, precipitirajući te trajni faktor za razne tjelesne, psihološke i psihijatrijske poremećaje. Dugotrajna izloženost stresu povezana je s nizom bolesti i poremećaja kao što su: srčane bolesti, moždani udar, dijabetes, probavne smetnje, infekcije, pretilost, poremećaji spavanja, depresivni poremećaj, anksiozni poremećaj i poremećaj ovisnosti. Također može potaknuti ili pogoršati: astmu, psorijazu, autoimune bolesti, poremećaje socijalne prilagodbe, disocijativne poremećaje, somatoformne poremećaje i druge poremećaje povezane sa stresom, psihozu, bipolarni afektivni poremećaj, poremećaj spavanja i ovisnost (Tripathy, Tripathy, Gupta i Kar, 2019).

Ipak, utjecaj stresa ovisi uvelike o načinima i strategijama suočavanja. Pokušaji suočavanja koriste se ili u namjeri da se riješi problem koji uzrokuje stres pa se koristi suočavanje usmjereno na problem ili su usmjereni na regulaciju osjećaja povezanih sa stresom pa se koristi suočavanje usmjereno na emocije (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis i Gruen, 1986). Suočavanje je fiziološko, ali i psihološko jer se tijekom njega uključuju i kognitivne i bihevioralne strategije. Ako je suočavanje neučinkovito, stres se produžuje i mogu se pojaviti štetne posljedice za organizam. Pojava neučinkovitih reakcija na stres i dugotrajna izloženost stresu sama po sebi može pridonijeti funkcionalnom i strukturnom oštećenju organizma (Goldberg, 1983).

1.2.3. Stres i suočavanje sa stresom u adolescenciji

Adolescencija je vrlo kompleksno razdoblje prijelaza iz djetinjstva u odraslo doba. Ona je razdoblje „oluja i stresova“ koji proizlaze iz nekoliko ključnih elemenata: sukoba s autoritetima i otpora prema njima, emocionalne nestabilnosti izražene čestim promjenama raspoloženja i intenzivnim proživljavanjima u ekstremnim kategorijama, češća depresivna stanja i rizična ponašanja te društveni revolt u odnosu na svijet odraslih (Arnett, 1999). Stres se javlja tijekom čitavog životnog vijeka, ali adolescencija, kao vrlo intenzivna životna faza u kojoj adolescenti prolaze kroz neke od najkritičnijih fizioloških, psiholoških i kognitivnih promjena je, sama po sebi, vrlo stresna (Byrne i Mazanov, 2002). Ona je ujedno i vrijeme kada se javljaju rizici za neka nepoželjna psiho - fizička stanja koja će se očitovati tek u kasnijoj odrasloj dobi. Stoga, iskustvo adolescentnog stresa postaje pitanje od središnjeg značaja za šire razumijevanje zdravlja adolescenata (Byrne, Davenport i Mazanov, 2007).

Istraživanja pokazuju da najvažniji i najprisutniji faktori stresa u adolescentnoj populaciji proizlaze iz obiteljskog i školskog okružja te vršnjačkih odnosa (Byrne i sur. 2007; Darviri i sur. 2014; Moksnes, Byrne, Mazanov i Espnes, 2010). Compas, Oroson i Grant (1993) u svojoj tipologiji adolescentskih stresova, pored akutnih i kroničnih, najčešćim i najistaknutijim smatraju „generičke stresove“, a oni se odražavaju u svakodnevnim odnosima adolescenata s vršnjacima, obitelji te probleme u školi. Primjerice, školsko okružje može biti značajan izvor adolescentnog stresa (zbog ispitivanja i ocjenjivanje znanja, ispitne neuspjehe, prevelike zahtjeve nastavnika i sukobe s njima) (Kalebić-Maglica, 2006, 2007). Rezultati istraživanja na europskom nivou također pokazuju da stres povezan sa školom nosi glavninu stresa kod europskih adolescenata te je školsko okružje glavno mjesto za kvalitetno upravljanjem stresom (De Vriendt i sur. 2011).

Adolescentski stres povezan je s nizom nepovoljnih životnih stanja, navika i ponašanja koja ugrožavaju zdravlje adolescenata. Primjerice, dokazana je pozitivna povezanost između većeg percipiranog stresa i mjera opće i trbušne pretilosti, adipoziteta i nemogućnosti kontrole debljine (De Vriendt i sur. 2011; Mellin, Neumark-Sztainer, Story, Ireland i Resnick, 2002), astme i astmatičnih napada (Mendes, Cairo i Sant´Anna, 2013), ranog korištenja sredstava ovisnosti kao što su alkohol (Bray, Adams, Getz i Stovall, 2001; Udry, Li i Hendrickson-Smith, 2003), cigarete (Booker i sur. 2008; Byrne i Mazanov, 2003; Holliday i Gould, 2016), ilegalne droge (Bruns i Geist, 1984; Hoffmann, Cerbone i Su, 2000; Labouvie, 1986) te disfunkcionalne i nerealne slike vlastitog tijela, depresivnih simptoma i sniženog samopoštovanja (Murray, Byrne i Rieger, 2011; Romeo i Mcewen, 2006). Pored depresivnih simptoma s kojima je stres, poglavito onaj koji proizlazi iz školskog života, pozitivno povezan, stres je i značajno negativno povezan sa životnim zadovoljstvom adolescenata (Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne i Haugan, 2014).

Suočavanje sa stresom kod djece i mladih vrlo je važan istraživački koncept u akademskoj i kliničkoj praksi (Gökler DanIşman, Yıldız i Yiğit, 2017). U istraživanjima se spominju šira shvaćanja kategorija i stilova suočavanja sa stresom u adolescenciji, no većina se svodi na „dobre“ i „loše“ stilove. Dobrim stilovima ili strategijama smatraju se pokušaji izravnog suočavanja, zdravog napora (eng. *salutary effort*) ili nošenja sa stresnim situacijama putem primjenjivanja alternativnih rješenja, primjerice kognitivnom reevaluacijom. Loši stilovi suočavanja odražavaju se izbjegavanjem stresnih situacija (npr., korištenje sredstava ovisnosti, bijeg od ljudi), neprijateljskim reakcijama usmjerenim na druge (ljutnja, agresivno ponašanje) ili prema sebi samima npr., samooptuživanje (Jorgensen i Dusek, 1990).

Autori Fanshawe i Burnette (1991) spominju četiri strategije koje adolescenti koriste za suočavanje s općim stresorima, a to su: negativno izbjegavanje, ljutnja i usmjeravanje ljutnja na druge, pozitivno izbjegavanje koje uključuje činjenje pozitivnih stvari koje nisu povezane s rješavanjem problema ili ublažavanjem stresora i na kraju, komuniciranje s obitelji i

slijeđenje njihovih pravila da bi se problemi i stresori smanjili. Poredak strategija od najviše do najmanje učinkovitosti uključuje obiteljsku komunikaciju na prvom mjestu, a slijede: pozitivno izbjegavanje, ljutnja/gnjev i negativno izbjegavanje. Frydenberg i Lewis (1996) koriste termin stilovi suočavanja koji se sastoje od kombinacija različitih strategija suočavanja. Tako navode stil suočavanja sa stresom koji se odnosi na pokušaje rješavanja problema, zatim usmjeravanje na druge te stil koji uključuje strategije izbjegavanja koje se odnose na općenitu nesposobnost nošenja sa stresnim situacijama. Zhang, Wang, Xia, Liu i Jung (2012) govore o aktivnim i pasivnim stilovima suočavanja sa stresom kod adolescentske populacije. Aktivni se odnosi na suočavanje s problemom, a pasivni najčešće na razne vrste izbjegavanja.

Konceptualizaciju modela suočavanja sa stresom kod djece i mladih prikazali su autori Fields i Prinz (1997) spominjući tri najvažnija. Prvi se model odnosi na suočavanje s fokusom na problem ili s fokusom na emocije, a on se temelji na već spomenutom modelu kognitivne procjene Lazarusa (1993) prema kojoj napori usmjereni na rješavanje problema mijenjaju sam stresor izravnim rješavanjem problema, a strategije usmjerene na emocije reguliraju emocionalna stanja koja prate stresor.

Drugi model odnosi se na primarnu ili sekundarnu kontrolu koji sadrži nekoliko načina suočavanja, od pokušaja utjecanja na objektivne događaje ili uvjete u stresnim situacijama preko maksimaliziranja prilagođavanja uvjetima i događajima kakvi jesu do odsutnosti ciljanog djelovanja, tj. nečinjenja ili odustajanja. Treći se model odnosi na dihotomiju koja uključuje približavanje ili izbjegavanje. Približavanje se odnosi na aktivno suočavanje, traženje dodatnih informacija i planiranje aktivnosti koje umanjuju ili eliminiraju razloge za stres. S druge strane, izbjegavanje, prikrivanje, pasivno suočavanje označava sklonost izbjegavanju dodatnih informacija i distrakciju fokusa u odnosu na stresne okolnosti.

Unutar spomenutih modela, suočavanja se odvijaju putem nekoliko tipova aktivnosti u odnosu na stresore: bihevioralnih, kognitivnih ili emocionalnih. Odnose se, primjerice, na kognitivne reevaluacije samog stresora, ponašanja koja pokušavaju riješiti problem direktnim fokusom na njega ili pak na kognitivne pokušaje negiranja prijetnji ili na ponašanja kao što su bijeg ili izbjegavanje stresora izražavanjem emocija (Ebata i Moos, 1991; Roth i Cohen, 1986).

Krapić i Kardum (2003) ističu tri stila suočavanja sa stresom kod adolescenata: problemu usmjereno suočavanje, emocijama usmjereno suočavanje i suočavanje izbjegavanjem. Neuspjeh u školi izražen negativnim ocjenama jedan je od izraženih stresogenih faktora kod adolescenata. U tim situacijama suočavanje se odvija upotrebom pet strategija suočavanja: rješavanje problema, emocionalne reakcije, zaboravljanje, socijalna podrška i samookrivljavanje (Brdar i Rijavec, 1997).

Istraživanja pokazuju da su načini suočavanja s adolescentskim stresom u funkciji dobi i spola adolescenata. Tako se pokazalo da adolescentice više koriste emocijama usmjereno suočavanje dok adolescenti više koriste izbjegavanje (Kalebić-Maglica, 2006).

S odrastanjem se stilovi suočavanja mijenjaju. Smanjuje se primarno suočavanje, npr. agresija usmjerena na rješenje problema ili izbjegavanje problema, a povećava sekundarno suočavanje kao što je socijalna potpora, kognitivna reevaluacija i sl. (Band i Weisz, 1988). Također se više koristi kognitivno, a manje bihevioralno suočavanje (Curry i Russ, 1985) te više problemu usmjereno suočavanje (Renk i Creasey, 2003).

Što se tiče spola, istraživanja na odraslima te djeci i adolescentima pokazuju nevelike, ali ipak dosljedne spolne razlike u strategijama suočavanja (Kalebić-Maglica, 2006). Muškarci više koriste strategije usmjerene na zadatak, a žene više traže podršku, instrumentalnu ili emocionalnu (Guszkowska, Zagórska-Pachucka, Kuk i Skwarek, 2016). Da se kod ženskog spola više koriste emocijama usmjereni oblici suočavanja te socijalna podrška nego kod muškog, pokazuju još neka istraživanja (primjerice, Cocoradă i Mihalaşcu, 2012; Renk i Creasey, 2003; Brdar i Rijavec, 1997). Yussuf, Issa, Ajiboye i Buhari (2013) uočavaju da se pripadnici muškog spola više koriste strategijom izbjegavanja i poricanja nego pripadnice ženskog. Istraživanja nisu pokazala veće razlike u problemu usmjerenim oblicima suočavanja, ali pokazuju da se djevojke koriste širim rasponom strategija od mladića (Cicognani, 2011).

1.2.4. Strategije suočavanja i životni ishodi kod adolescenata

Da su načini suočavanja sa stresnim situacijama važni, a ne toliko sam stres i njegov intenzitet pokazuje i istraživanje Windle i Windle (1996) u kojem, na velikom uzorku adolescenata, otkrivaju da je suočavanje usmjereno na problem negativno povezano s korištenjem alkohola i delinkventnim ponašanjima, dok je suočavanje usmjereno na emocije pozitivno povezano s tim ponašanjima i depresivnim raspoloženjima. Slične rezultate pokazuje istraživanje vezano za korištenje alkohola i duhanskih proizvoda, u kojem su načini suočavanja koji uključuju izbjegavanje, negiranje ili prepuštanje rješenja drugima ili vanjskim čimbenicima pozitivno povezani s konzumiranjem navedenih sredstava ovisnosti (Lara, Bermúdez i Pérez-García, 2013).

Korištenje strategija suočavanja s fokusom na rješavanje problema može značajno umanjiti psihološke ili ponašajne probleme mladih. Suočavanje usmjereno na problem pozitivno je povezano sa psihološkom dobrobiti, a suočavanje izbjegavanjem može biti snažni prediktor raznih negativnih psiholoških stanja (Gustems, Carnicer i Calderon 2013). Istraživanja kod odraslih pokazuju da oni koji za strategiju suočavanja sa stresom odabiru usmjerenost na problem imaju veće životno zadovoljstvo od onih koji suočavanje sa stresom odabiru usmjerenost na emocije (Brkić i Rijavec, 2011). Diener, Lucas i Napa Scollon (2006) također tvrde da uporaba učinkovitih strategija suočavanja može dovesti do veće razine sreće. Oni koji se služe strategijama poput suočavanja usmjerenog na problem brže se oporavljaju

od stresnih situacija, a time se brže vraćaju na svoju početnu razinu sreće od onih koji koriste druge, manje učinkovite oblike suočavanja.

Učestalost stresnih događaja, načini suočavanja s njima te značajna negativna povezanost neučinkovitih strategija suočavanja sa stupnjem životnog zadovoljstva uočena je u još nekim istraživanjima kod adolescentske populacija (Clemente, Hezomi, Allahverdipour, Jafarabadi i Safaian, 2016; Coyle i Vera, 2013; Williams, Thomas i Smith, 2017).

Istraživanja također pokazuju kako su različite strategije suočavanja sa stresom povezane s akademskim postignućima i školskim uspjehom. MacCann, Lipnevich, Burrus i Roberts (2012) tvrde da suočavanje usmjereno na problem predviđa bolji školski uspjeh, zadovoljstvo životom i pozitivne osjećaje prema školi, ono usmjereno na emocije predviđa negativne osjećaje prema školi dok suočavanje izbjegavanjem predviđa i pozitivne i negativne osjećaje prema školi. Slične rezultate pokazuje longitudinalno istraživanje u kojem adolescenti (koji su koristili strategije suočavanja izbjegavanjem) pokazuju lošija školska postignuća i razne vrste rizičnih ponašanja (Cooper, Wood, Orcutt i Albino, 2003). Brdar i Rijavec (1997) spominju niz istraživanja koja pokazuju da su aktivne strategije suočavanja sa stresom povezane s boljim školskim uspjehom, a one pasivne s lošijim školskim postignućima.

Gustems-Carnicer, Calderón i Calderón-Garrido (2019) u svom istraživanju na studentskoj populaciji također zaključuju da oni koji su koristili strategije izbjegavanja pri stresnim situacijama postižu lošija akademska postignuća od onih koji koriste strategije usmjerene na rješavanje problema.

Strategije suočavanja usmjerene na problem značajno posreduju u odnosu između upravljanja emocijama i školskog uspjeha, što bi značilo da se bolji ishodi obrazovanja mogu postići kvalitetnim vještinama upravljanja emocijama i suočavanjem usmjerenim na problem (MacCann, Fogarty, Zeidner i Roberts, 2011).

Strategije suočavanja posreduju i u odnosu ciljnih orijentacija i akademskih ishoda. Rezultati istraživanja na adolescentima pokazuju da je ciljna orijentacija na učenje pozitivno povezana sa suočavanjem usmjerenim na problem, orijentacija na izvedbu pozitivno je povezana i sa suočavanjem usmjerenim na problem i na emocije, dok je ona usmjerena na izbjegavanje rada/učenja bila pozitivno povezana sa strategijama usmjerenim na emocije, a negativno sa strategijama usmjerenima na problem. Korištenje strategija suočavanja usmjerenih na problem pozitivno je povezano sa školskim uspjehom, a strategije suočavanja usmjerene na emocije negativno su se odnosile na školska postignuća učenika (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006).

Zaključno se može reći da je povezanost između stresnih životnih događaja i mentalnog i tjelesnog zdravlja prisutna i dosljedna, no sama razina stresa nije toliko važna za životne ishode, koliko način na koji pojedinac procjenjuje i suočava se s tim istim stresom (Aldwin i Revenson, 1987; Kelso i sur. 2005).

1.3. Školski uspjeh

1.3.1. Definicije i dokimološka određenja

U literaturi se, pored sintagme školski uspjeh, koriste i istoznačnice kao što su: uspjeh u nastavi, akademska do(po)stignuća, obrazovna i odgojna postignuća, školske kompetencije, učenički rezultati i razina učeničkih postignuća.

Definicije također naglašavaju da se, primjerice, školski uspjeh ili uspjeh u nastavi odnosi na iskazivanje ostvarenog materijalnog, funkcionalnog i odgojnog zadatka nastave ili drukčije rečeno, školski uspjeh odražava se u kvantiteti i kvalitetu usvojenog znanja, stupanj razvijenosti sposobnosti te kvalitetu i širinu usvojenih odgojnih vrijednosti (Potkonjak i Šimleša, 1989). Školski uspjeh predstavlja razinu stečenih znanja ili razinu osposobljenosti tijekom školovanja (Babarović, Burušić i Šakić, 2010). Najčešće se pod uspjehom podrazumijeva prosječan školski uspjeh izražen kvantitativno ocjenama od 1 do 5, a rjeđe kvalitetom znanja i razvojem potencijala učenika (Bilić, 2016). Opći školski uspjeh i zaključne ocjene iz pojedinih predmeta glavne su oznake uspješnosti i kvalitete rada učenika tijekom školske godine (Jokić i Ristić Dedić, 2010). Vrcelj (1996) školski uspjeh definira odnosom između zadanog nastavnog plana i ostvarenog, usvojenog nastavnog plana. Akademska postignuća odnose se na ono što je student/učenik naučio ili koje je vještine usvojio, a obično se mjeri standardiziranim testovima (Santrock, 2006). Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014) za školski uspjeh izražen ocjenama koriste termin objektivni školski uspjeh.

Školski uspjeh može uključivati rezultate pojedinačnih individualnih testova kao što su: ispit na kraju određenog razdoblja, razredni rezultati i uspješnost po završetku razreda, primjerice prosjek ocjena, (eng., *GPA*, (Madigan, 2019). Slično određenje spominje Dević (2015) razlikujući uspjeh ili postignuća mjerena na individualnoj i na grupnoj razini. Na individualnoj, uspjeh učenika izražava se pomoću prosjeka ocjena, dok na grupnoj prosjekom ocjena jednog ili više razreda, prosjekom ocjena škole ili brojem učenika koji uspješno završavaju razred, izostanaka, pedagoških mjera ili ponavljača. Bašić i Krančelić-Tavra (2004) u definiranju školskog uspjeha spominju dvije dimenzije: vanjsku, koja se odnosi na akademski uspjeh izražen školskim ocjenama i unutarnju, koja se odnosi na osobni doživljaj i osobnu procjenu vlastitog uspjeha.

Šire određenje navodi Steinberger (1993) pozivajući se na istraživače projekta Zero na Sveučilištu Harvard, koji školski uspjeh vide ne samo kao određenu razinu postignuća, već uključuju i dugoročnu promjenu samog pojedinca te dubinu razumijevanja naučenog. Umjesto da se ističu opći obrasci uspjeha uspoređujući skupine učenika u vrlo širokim kategorijama, trebaju se pronaći načini praćenja pojedinačnih postignuća.

Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje rezultata poučavanja neodvojiv je proces u određivanju školskog uspjeha. On se može iskazati sintetički, tj. kumulativno i općenito te analitički, tj. diferencirano i pojedinačno. Sintetičko se najčešće odnosi na vrednovanje uspjeha jednom kumulativnom ocjenom, dok se analitičko odnosi na iskazivanje kvalitete stečenih znanja, raspona i stupnja razvoja sposobnosti te odgojnih vrijednosti (Potkonjak i Šimleša, 1989). Sama učenička postignuća vrednuju se sumativno i formativno. Sumativno se najčešće provodi na kraju obrazovnih razdoblja nakon kojih je završeno poučavanje cjelina uz primjenu tehnika kao što su testovi znanja. Formativno se ostvaruje tijekom samog procesa uz kontinuiranu analizu učeničkog napretka, kvalitete samog nastavnog procesa, mijenjanje strategija ukoliko je potrebno za njegovu optimizaciju i poticanje procesa samoprocjenjivanja (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

1.3.2. Obilježja, faktori i predikcija školskog uspjeha

Jedno od važnih pitanja jest u kojoj se mjeri i na osnovi kojih osobina učenika, obitelji, škole ili šire socijalne sredine može predvidjeti školski uspjeh. Individualna su obilježja pojedinca: inteligencija, osobine ličnosti, motivacija, pojam o sebi i slično. Obilježja učenikove bližeg, obiteljskog okružja su, primjerice: obiteljska socijalno-ekonomska situacija, obrazovanje roditelja, struktura obitelji, broj članova obitelji. Obilježja škole i odgojno - obrazovnog procesa podrazumijevaju veličinu i vrstu škole, veličinu razrednih odjela, odnos broja učenika i učitelja, obrazovanje i osobine učitelja, načine poučavanja, upravljanje i rukovođenje školom i slično (Dević, 2015).

U bazičnom modelu školskog uspjeha, Rikvin, Hanushek i Kain (2005) smatraju školski uspjeh funkcijom osobina učenika, osobina okoline iz koje učenik dolazi, osobina učitelja koji ga poučava te osobina škole koju pohađa. Akademska postignuća načelno su kumulativna funkcija sadašnjih i prethodnih obiteljskih, okolinskih, školskih i vlastitih iskustava učenika. Školski ili akademski uspjeh odražava rezultat kumulativnog procesa koji uključuje i ovladavanje novim vještinama i poboljšanje već postojećih vještina (Duncan i sur. 2007; Pungello, Kuperschmidt, Burchinal i Patterson, 1996).

John Hattie proučavao je veliki broj metaanaliza o čimbenicima školskog uspjeha te izdvojio 200 varijabli koje su povezane ili utječu na uspjeh učenika, primjerice: učenje temeljeno na istraživanju, individualizirane upute, usklađivanje nastave sa stilovima razmišljanja i učenja, učenje temeljeno na rješavanju problema, primjena tehnologije, online učenje i sl. Navedeni faktori imaju pozitivne učinke na školsko učenje, ali ti učinci nisu toliko duboki, poglavito kod onih vrsta pedagoških intervencija u obrazovne politike od kojih se puno očekivalo, primjerice: smanjenje razrednih odjela, online učenje i slično (Hattie, 2009, 2015).

Najveću prediktivnu snagu školskog uspjeha od proučavanih vanjskih obilježja škole (veličina škole, statusna obilježja, obilježja rukovođenja, uvjeti programa i nastave i školska klima) imaju ona koja su povezana s administrativno-statusnim obilježjima rada škole (Burušić, Babarović i Šakić, 2009). U obilježje škole i samog odgojno-obrazovnog procesa pripada i učitelj te način njegova poučavanja koji je bitno povezan s postignućima učenika (Bezinović, Marušić i Ristić, 2012; Stronge, Ward i Grant, 2011).

Obilježja učenikove okoline također utječu na školski uspjeh učenika. Tako niski roditeljski materijalni status i siromaštvo te manjinski etnički status utječu na rizik od školskog neuspjeha (Duncan, Kalil i Ziol-Guest, 2013; Lacour i Tissington, 2011; Pungello i sur. 1996). Pozitivna očekivanja roditelja, iz svih scocijalno-ekonomskih slojeva (Entwisle i Alexander, 1990), obrazovanje roditelja (Jokić i Ristić Dedić, 2010), ali i njihova očekivanja (Davis-Kean, 2005) te angažman i uključenost roditelja u školski život učenika (Grolnick i Slowiaczek, 1994; Grolnick, Friendly i Bellas, 2009; Pomerantz i Grolnick, 2017) također utječu na školski uspjeh.

Osim kognitivnih, na školski uspjeh utječu i nekognitivne dimenzije. Već spomenuta sposobnost samoregulacije također je značajno povezana s kasnijim školskim uspjehom (Cameron Ponitz i sur. 2009; McClelland i sur. 2007; McClelland i Cameron, 2011; Mischel i sur. 1989; Shoda i sur. 1990), zatim, sposobnost samoreguliranog učenja, (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999; Zimmerman, 1990), savjesnost i odgovornost (Rahafar, Randler, Vollmer i Kasaeian, 2017), motivacija (Spinath, Harald Freudenthaler i Neubauer, 2010). Prediktor boljega školskog uspjeha jest i osjećaj učeničke školske kompetencije te snažniji doživljaj opće kvalitete školskog života izražen smanjenim negativnim osjećajima prema školi (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Što se tiče obilježja pojedinca, tj. učenika, istraživanja pokazuju značajnu povezanost kognitivnih sposobnosti sa školskim postignućima (primjerice, Deary, Strand, Smith i Fernandes 2007; Neisser i sur. 1996; Rahafar i sur. 2017; Spinath i sur. 2010; Vrdoljak i Velki, 2012), ali i osobina ličnosti (primjerice, Cattell, Barton i Dielman, 1972; Matešić ml. i Zarevski, 2008; Smrtnik Vitulić i Prosen, 2012).

1.4. Dobrobit

1.4.1. Pozitivna psihologija kao okvir proučavanja konstrukta dobrobiti

Prije dva desetljeća američki psiholog Martin Seligman postaje predsjednik APA-e i inaugurira ideju potrebe istraživanja pozitivnih fenomena i stanja u ljudima i njihovim zajednicama (Rijavec i Miljković, 2006). Sam autor navodi da je svoje istraživanje o pesimizmu koje je započeo još 1988. godine, završio djelom o optimizmu 1991. godine kada publicira prvu knjigu o toj temi (*Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*). Potom, 1996. godine objavljuje knjigu *The Optimistic Child* i 2002. godine djelo *Authentic Happiness*. Od tada se počelo događati nešto vrlo bitno: događa se, kako sam autor kaže, pozitivna psihologija (Seligman, 2006).

Druga osoba za koju se vežu početci pozitivne psihologije je Mihaly Csikszentmihalyi koji kaže da je uloga ili perspektiva pozitivne psihologije biti svojevrsni korektiv između bezvrijednosnih eksperimentalnih istraživanja s jedne i ekskluzivnosti patološko orijentiranih pogleda koji su dugo vladali psihologijom, s druge strane. Također navodi da se svako novo polje ili područje znanosti u svojim početcima može shvatiti samo prolaznim trendom i da samo retrospektivni pogled nakon izvjesnog vremena može reći da nije tako (Csikszentmihalyi, 2006). Danas, ukoliko se u neku od svjetskih baza, primjerice, Science Direct, unese ključna riječ „*Positive Psychology*“ prikaže se nešto više od 229 000 rezultata, od toga, na primjer 12 535 preglednih ili 170 208 istraživačkih radova ili čak 15 388 knjiga. U vrijeme početaka pozitivne psihologije publiciran je neznatan broj radova koji su se bavili pozitivnim stanjima ili drugim pozitivnim psihološkim fenomenima.

Kao zaključak može se reći da pozitivna psihologija nije samo trend, već ozbiljna disciplina s ozbiljnim znanstvenim zaleđem koja je nedugo nakon svog osnivanja doživjela ubrzan rast (Seligman, Steen, Park i Peterson, 2005). Definiranje pozitivne psihologije poprilično je ujednačeno. Tako se kaže da ona istražuje optimalno ljudsko funkcioniranje i cilj joj je otkrivanje i promocija čimbenika koji omogućuju pojedincu rast i razvoj (Rijavec i Miljković, 2006) ili joj je cilj stvoriti ravnotežu u psihologijskim istraživanjima i praksi, usmjeravajući se na pozitivne aspekte ljudskoga funkcioniranja i iskustava te njihovo integriranje s negativnim aspektima (Joseph i Linley, 2006).

Istraživanja pozitivne psihologije odvijaju se na trima razinama (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Subjektivna razina uključuje pozitivna subjektivna iskustva kao što su subjektivna dobrobit, zadovoljstvo prošlošću, nada i optimizam za budućnost te sreća i zanesenost (eng. *flow*) u sadašnjosti. Istraživanja pozitivne osobe odnose se na kapacitet

za ljubav, hrabrost, interpersonalne vještine, osjećaj za estetske vrijednosti, originalnost/ autentičnost, duhovnost, nadarenost i mudrost. Zadnja razina uključuje grupnu, tj. društvenu razinu i obuhvaća proučavanje vrlina građanstva, odgovornost, dobar odgoj, altruizam, institucije koje promiču bolje društvo, toleranciju i radnu etiku.

Rijavec, Miljković i Brdar (2008) spominju prvo područje kao pozitivna stanja koja uključuju pozitivne emocije, dobrobit i ostala pozitivna iskustva (zanesenost, usredotočena svjesnost, ushićenost), drugo, pozitivni pojedinac s potpodručjima koja se odnose na pozitivno mišljenje, pozitivne osobine, pozitivnu motivaciju i pozitivan cjeloživotni razvoj dok se treće područje odnosi na pozitivne odnose kao što su: altruizam, zahvalnost, praštanje te odnosi i dobrobit, a četvrto na pozitivnu zajednicu što uključuje obitelj, školu, radnu i širu zajednicu, tj. društvo.

1.4.2. Dobrobit

U okviru pozitivne psihologije pojam dobrobiti ili sreće predstavlja vrlo važno područje istraživanja i glavni je kriterij pozitivnog funkcioniranja (Rijavec, 2015). Pojam se dobrobiti odnosi na optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo (Brdar, 2006). Ona predstavlja, osim subjektivnog doživljaja pozitivnih emocionalnih stanja, i cjelokupno funkcioniranje organizma preko osjećaja vitalnosti, psihološke prilagodljivosti i dubokog unutrašnjeg smisla (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Frederick, 1997).

Postoji nekoliko teorijskih temelja za istraživanje dobrobiti. Penezić (2006) navodi nekoliko teorijskih pristupa koji su u većoj ili manjoj mjeri povezani sa zadovoljstvom životom i njemu sličnih pojmova (dobrobit, sreća, kvaliteta života). Tako navodi Wilsonovu teoriju krajnjih točaka koja se odnosi na zadovoljavanje osnovnih potreba, Houstonovu teoriju ugode i bola u kojoj je potrebno prvo osjetiti deprivaciju pa onda zadovoljstvo, teoriju aktiviteta po kojoj se životno zadovoljstvo osobe veže uz njenu aktivnost, asocijacionističke teorije u kojima asocijativne mreže postoje kao dispozicija sreći te teorije procjene po kojima ljudi percipiraju, postižu i održavaju svoje razine sreće i zadovoljstva životom na osnovu usporedbe s drugim pojedincima, sukladno Festingerovoj teoriji kognitivne disonance.

Globalno gledajući postoje tri vrste pristupa dobrobiti: hedonički pristup koji se odnosi na subjektivnu dobrobit, a često se upotrebljava kao istoznačnica za sreću, zatim eudamonički pristup koji se odnosi na psihološku dobrobit bazirana na smislu i samorealizaciji te na kraju, pristup psihološkog procvata (eng. *flourishin*g) koji bi označavao integraciju prvih dvaju pristupa (Deci i Ryan, 2008; Diener i sur. 2009; Ryan i Deci, 2001).

1.4.3. Hedonički, eudamonički te pristup psihološkog procvata

Ryan i Deci (2001) navode da izjednačavanje dobrobiti sa zadovoljstvom ili srećom ima dugu povijest. Od Aristipa, grčkog filozofa iz četvrtog stoljeća prije Krista koji je učio da je cilj života iskusiti maksimalnu količinu užitka, a ta je sreća ukupnost nečijih hedoničkih trenutaka, do Hobbesa koji je tvrdio da sreća leži u uspješnom ostvarenju naših ljudskih želja. De Sad vjeruje da je potraga za zadovoljstvom krajnji cilj života. Utilitaristički filozofi tvrde da pojedinci koji pokušavaju maksimizirati užitak i samopouzdanje grade dobro društvo ili zajednicu. Hedonizam, kao pogled na dobrobit, izražavao se u mnogim oblicima i varirao je od relativno uskog fokusiranja na tjelesna užitke do širokog fokusiranja koji uključuje sklonosti i užitke uma i tijela.

Kahneman, Diener i Schwarz (1999) navode da hedonička psihologija proučava iskustva koja čine život ugodnim ili neugodnim. Oni su predložili pet različitih konceptualnih razina dobrobiti koje su vodilje za empirijska istraživanja: vanjski uvjeti (npr. zarada, stanovanje), subjektivna dobrobit (npr. optimizam, pesimizam), emocionalna stanja (npr. radost, bijes) i psihološka dobrobit (npr. deprimirano raspoloženje, tjeskobno raspoloženje, samopoštovanje, autonomija).

Diener, Napa Scollon i Lucas (2003) govore o hijerarhijskom modelu subjektivne dobrobiti, tj. sreće koja se sastoji od četiriju komponenti: ugodne i neugodne emocije, globalna procjena života i zadovoljstvo bitnim životnim područjima osobe.

Kyriazos i suradnici (2018) rezimiraju dosadašnja definiranja spomenutih dvaju pristupa te daju vrlo jednostavnu razliku između hedoničkog i eudamoničkog pristupa u istraživanju dobrobiti. Hedoničkim pristupom istražuje se subjektivna dobrobit, a eudamoničkim psihološka. Hedonia naglašava zadovoljstvo i izbjegavanje nezadovoljstva, subjektivnu sreću i užitak. S druge strane, eudamonia se usredotočuje na osobni rast, samoaktualizaciju i svrhu u životu. Dodatna eudamonička obilježja su: optimizam, samopoštovanje, uživanje u aktivnostima samoizražavanja te autonomija i vitalnost.

Vitterso (2016) spominje tri teorije (kao ključne) i tri autora kao dominantna u istraživanju eudamoničke dobrobiti: Watermanovu eudamoničku identitetsku teoriju, Ryffovu verziju psihološke dobrobiti te Ryan i Decievu teoriju samoodređenja. Sve tri teorije vuku korijene iz humanističke i egzistencijalističke psihologije i sve tri teorije povezuju dobar život s ispunjenjem konačne svrhe čovjeka, tj. s konceptom krajnje svrhe koja se odnosi na optimalno funkcioniranje života.

Waterman (1993) navodi dva koncepta sreće razlikujući eudamoniju (eng. *personal expressiveness*) od hedonizma. Pronalazi i povezanost između tih dvaju konstrukata, ali i razliku u kojoj naglašava da, u odnosu na hedonizam, eudamonija doprinosi pojedinčevu

samoostvarenju. Eudamonička je teorija duboko etička i poziva ljude da žive prema „daimonu“ svog autentičnog „Ja“. *Daimon* se odnosi na sve potencijale pojedine osobe te realizaciju do najvećeg mogućeg stupnja životnog ispunjenja. Eudamonija se fokusira na osobni rast, samoaktualizaciju i smislen život. Ona je više od sreće, u njenoj je osnovi aktualizacija ljudskih potencijala (Deci i Ryan 2008; Ryan i Deci, 2001).

Ryff i Keyes (1995) stvaraju teorijski multidimenzionalni model psihološke dobrobiti šestodimenzionalnim konstruktom koji se sastoji od sljedećih područja: autonomija, upravljanje okolinom, osobni rast, pozitivni odnosi s drugima, smislen život i samoprihvaćanje. Ovakav model dobrobiti temelji se na višestrukim teorijskim okvirima pozitivnog funkcioniranja, kao što su Eriksonove (1959) psihosocijalne faze, Maslowljeva (1969) koncepcija samoaktualizacije i Rogersova (1961) koncepcija potpuno funkcionalne osobe (za pregled vidi Pethtel, Moist i Baker, 2018).

Psihološki je procvat (eng. *flourishing*) prvotno bio izjednačen sa psihološkom dobrobiti i bio je vrlo sličan eudamoničkom shvaćanju dobrobiti. Diener i suradnici u početku ga definiraju kao „psihološku dobrobit“ da bi ga poslije promijenili u termin procvat jer uključuje i dodatne dimenzije izvan eudamoničke dobrobiti (Diener i sur. 2009A).

Psihološki procvat definira se kao stanje optimalnog psihološkog funkcioniranja, tj. prisutnost mentalnog zdravlja, dok se odsutnost istog definira kao kopnjenje (eng. *languishing*). Ljudi koji su u stanju psihološkog procvata sretni su i zadovoljni, imaju tendenciju gledati na svoje živote kao svrsishodne, prihvaćaju sebe, imaju osjećaj trajnog osobnog rasta, imaju osjećaj autonomije i unutarnje bazične kontrole te biraju svoju sudbinu umjesto da budu njene žrtve. Psihološki procvat označava integraciju triju stanja: emocionalne, psihološke i društvene dobrobiti (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002; Keyes, 2009).

Psihološki je procvat i indikator pozitivnog mentalnog zdravlja, tj. označava život unutar optimuma ljudskog funkcioniranja koji podrazumijeva dimenziju dobrote, velikodušnosti, razvoja i psihološke otpornosti (Fredrickson i Losada, 2005). To je također stanje u kojem ljudi većinu vremena doživljavaju pozitivne emocije, pozitivno psihološko i socijalno funkcioniranje (Seligman, 2002).

Ruest, Gjelsvik, Rubinstein i Amanullah (2018) ističu da postojeće koncepcije „procvata“ proizlaze, između ostalih, i iz psihologije djetinjstva i neurorazvojnih studija. One uključuju komponente socijalne i emocionalne dobrobiti, psihološku regulaciju, osjećaj smisla i svrhovitosti, marljivosti, inicijative, pokazatelje akademskog uspjeha (uključujući i rad kod kuće), sposobnost završavanja zadatka te interes za učenje novih stvari.

Kyriazos i sur. (2018) psihološki procvat vide u integraciji teorije samoodređenja, Csikszentmihalyijevog optimalnog modela iskustva, Ryffovog psihološkog modela dobrobiti te Keyesovog psihološkog, emocionalnog i društvenog blagostanja.

Zaključno se može reći da se dobrobit najčešće ispituje u okviru dvaju pristupa: hedoničkog i eudamoničkog. Hedonički se odnosi na subjektivnu dobrobit jer se temelji isključivo na subjektivnoj procjeni pojedinca. Ta subjektivna dobrobit ima dvije komponente: zadovoljstvo životom i afektivnu dobrobit (pozitivne i negativne emocije). Eudamonička ispituje smisao i samorealizaciju ili samoaktualizaciju potencijala. Koncepcijski, psihološki procvat proizlazi iz spomenutih dvaju ključnih modela dobrobiti: eudamoničkog i hedoničkog te predstavlja njihovu integraciju i ovaj će se rad temeljiti na tom teorijskom konceptu.

1.4.4. Korelati i posljedice dobrobiti

Istraživanja pokazuju povezanost dobrobiti s različitim varijablama. Tako Diener (1984) navodi niz istraživanja u kojima je pronađena korelacija dobrobiti sa samopoštovanjem (ljudi koji imaju veće samopoštovanje doživljavaju više životnog zadovoljstva), demografskim varijablama: spol, godine, rasa (neujednačeni rezultati), zaposlenjem (zaposleni iskazuju veće zadovoljstvo životom) i zadovoljstvom poslom (oni koji su zadovoljniji svojim poslom pokazuju veći stupanj životnog zadovoljstva).

Easterlin (1974) pronalazi visoku pozitivnu povezanost između životnog zadovoljstva i visine prihoda. Diener, Tay i Oishi (2013) navode da zadovoljstvo životom ljudi može postati manje kod rasta prihoda te navode čimbenike koji posreduju između zarade i životne dobrobiti, a to su: povećanje materijalnih dobara, financijsko zadovoljstvo i optimizam.

Rijavec i suradnice (2008) navode razinu povezanosti određenih faktora sa srećom i zadovoljstvom životom trima stupnjevima: bez povezanosti ili niska povezanost u koju pripadaju faktori poput dobi, spola, prihoda, obrazovanja, inteligencije i fizičke privlačnosti. Umjerenu povezanost sa zadovoljstvom životom imaju brak, religioznost, fizičko zdravlje, broj prijatelja, neuroticizam, savjesnost i ekstraverzija. Visoka povezanost postoji s faktorima zaposlenja, optimizma, samopoštovanja i zahvalnosti.

Diener, Lucas i Oishi (2018) istraživali su korelacije između različitih komponenti dobrobiti i širokog raspona demografskih čimbenika i životnih okolnosti. Zaključuju da je dobrobit dosljedno pozitivno povezana sa snažnim socijalnim odnosima, visokim prihodima i, u nekim kontekstima, visokim stupnjem religioznosti. Drugi prediktori životnog zadovoljstva, uključujući spol i obrazovanje, manje su povezani s dobrobiti.

U metaanalizi istraživanja povezanosti sreće i različitih životnih ishoda, Lyubomirsky, King i Diener (2005) na temelju rezultata 225 studija i istraživanja koja su uključivala 275 000 sudionika zaključuju da je sreća povezana s brojnim pozitivnim životnim ishodima i ponašanjima koja su povezana s njima. Tako su sretni ljudi, za razliku od onih koji nisu,

uspješniji u poslu i više zarađuju, uspješniji su u partnerskim, bračnim odnosima i uopće u socijalnim odnosima, skloniji su prosocijalnom ponašanju i doprinosu zajednici, kooperativniji su, imaju bolje psihofizičko zdravlje, kreativniji su, bolje se nose s problemima te pozitivno percipiraju sebe i druge.

Liliana i Nicoleta (2014) utvrđuju da je samoregulacija i emocionalna stabilnost, od adolescentske do odrasle dobi, prediktor nekoliko dimenzija dobrobiti kao što su pozitivna i negativna emocionalna stanja i životno zadovoljstvo. Regulatorske strategije povezane su s razinama zadovoljstva životom i pozitivnim raspoloženjima (Haga, Kraft i Corby, 2009; Schutte, Manes i Malouff, 2009). Longitudinalno istraživanje, Muusses, Finkenauer, Kerkhof i Billedo (2014) pokazuje negativnu povezanost primjerice, kompulzivnog korištenja interneta i životnog zadovoljstva.

Istraživanja također pokazuju povezanost između zadovoljstva životom i akademskih postignuća (Suldo, Riley i Shaffer, 2006). Odnos rezultata uspješnosti na PISA (eng. *The Programme for International Students Assessment*) testovima i subjektivne dobrobiti na primjeru 30 zemalja pokazao je da je dobrobit konzistentno pozitivno povezana sa svim trima vrstama procjenjivane pismenosti, a najviše rezultate povezanosti pokazala se s čitalačkom pismenošću (Kirkcaldy, Furnham i Siefen, 2004). Miller, Connolly i Maguire (2013) u istraživanju na predadolescentskoj populaciji pronalaze postojanje jake pozitivne povezanosti dobrobiti s akademskim postignućem uz kontrolu spola i socijalnog statusa**.** Slične rezultate pokazuje istraživanje na starijim adolescentima u kojem postoji značajna pozitivna povezanost između subjektivne dobrobiti, samopoštovanja i akademskog uspjeha (Padhy, Rana i Mishra, 2011).

Neka istraživanja pokazuju recipročan odnos akademskog postignuća i dobrobiti tako da bolji akademski rezultati povećavaju dobrobit, ali i veća dobrobit poboljšava akademski uspjeh stvarajući fenomen tzv. „pozitivnog kruga“ (Samdal, Wold i Bronis, 1999; Suldo, Thalji i Ferron, 2011). Na kraju, što se tiče školskog uspjeha, tj. akademskih postignuća, ali i drugih životnih ishoda, važno je da se pažnja s negativnih karakteristika ili ponašanja stavi na proučavanje pozitivnih aspekata života i njihovu međusobnu povezanost.

Već je spomenuto da su zadovoljstvo životom, bilo globalno ili u pojedinačnim domenama te pozitivna i negativna emocionalna stanja dio modela subjektivne dobrobiti (Diener i sur. 2003). Oni su dio tog većeg krovnog pojma koji se odnosi na različite kognitivno-refleksivne i afektivne procjene ljudi u odnosu na njihov cjelokupni život ili njegove pojedinačne aspekte kao što su: tjelesno i mentalno zdravlje, rad, slobodno vrijeme, socijalni odnosi i obitelj (Diener, 2006). Globalno zadovoljstvo životom svjesna je kognitivna prosudba o vlastitom životu u kojoj kriteriji ovise o samoj osobi (Pavot i Diener, 1993). Sousa i Lyubomirsky (2001) određuju globalno zadovoljstvo životom kao generalni osjećaj zadovoljstva, no uz globalno, procjenjuje se i zadovoljstvo pojedinim aspektima života kao što su zadovoljstvo životom unutar obitelji ili

zadovoljstvo vezano za školski ili poslovni život. Seligson, Huebner i Valois (2003) zadovoljstvo životom vide u zadovoljstvu samim sobom, prijateljstvima i životnom sredinom. Zadovoljstvo životom odnosi se na globalnu evaluaciju osobnog života i čini kognitivnu komponentu subjektivne dobrobiti, a emocionalna se komponenta odnosi na raspoloženja ili emocije (Diener, 1994). Kovčo Vukadin, Novak i Križan (2016) u skladu s aktualnim spoznajama, zadovoljstvo životom pozicioniraju u okvir šireg pojma kvalitete života.

Pozitivne ili ugodne emocije također su dio subjektivne dobrobiti koje odražavaju čovjekove reakcije na događaje koji osobi ukazuju da im se život odvija na poželjan način. One se određuju od onih niskog (npr. zadovoljstvo) preko umjerenog do visokog intenziteta (npr. euforija). Negativne emocije i stanja predstavljaju negativne odgovore na doživljavanje svog života uopće ili na pojedine aspekte života ili pojedinih događaja, primjerice: strah, tuga, bijes (Diener, 2006).

Kad su u pitanju pozitivne i negativne emocije, u istraživanjima su dugo prevladavala istraživanja potonjih. Shen, von Schie, Ditchburn, Brook i Bei (2018) navode podatak da se na jedan istraživački članak o pozitivnim emocijama pronalazi 21 o negativnim. Bitan razlog nalazi se u činjenici da negativne emocije dovode do negativnih posljedica i ljudi se teže nose s njima. One se javljaju u ugrožavajućim okolnostima i pomažu izbjegavanju situacija opasnih za sigurnost i život pojedinca te time ispunjavaju svoju evolucijsku ulogu, dok se za pozitivne emocije ta uloga jasno ne nazire (Rijavec i sur. 2008). Odgovor na ulogu pozitivnih emocija najbolje se može objasniti Teorijom proširenja i izgradnje koju je osmislila Barbara L. Fredrickson (2001) po kojoj pozitivne emocije ne samo da igraju ulogu u širenju trenutnog repertoara mišljenja i djelovanja, sudjeluju u izgradnji resursa (npr. socijalnih vještina) koji su neophodni za upravljanje sadašnjim izazovima, već grade i otpornost ključnu za upravljanje budućim sličnim događajima. Odnos pozitivnih i negativnih emocija poznat kao Losada omjer ili Losada linija (eng. *Losada ratio or the Losada line*), a koji bi trebao biti najmanje jedan u odnosu na tri u korist pozitivnih emocija, mjera su psihološkog procvata u odnosu na psihološko kopnjenje kao njegovu suprotnost (Fredrickson i Losada, 2005). Iako je taj model nailazio na kritike i propitivanja, istraživanja ipak potkrepljuju zaključak da veći omjeri pozitivnosti predviđaju procvat mentalnog zdravlja i druge korisne ishode (Fredrickson, 2013).

Spomenuta afektivna komponenta dobrobiti često se izražava kao odnos između pozitivnih i negativnih emocija (Watson, Clark i Tellegen, 1988). Navedene sastavnice subjektivne dobrobiti odvojeni su konstrukti koji, svaki za sebe, doprinose ukupnoj dobrobiti, ali međusobno i koreliraju. Zadovoljstvo životom umjereno pozitivno korelira s pozitivnim, a negativno s negativnim emocijama (Diener i Lucas, 1999).

Zadovoljstvo životom kod adolescentske populacije te faktori koji utječu na njega važan su predmet istraživanja upravo zbog kompleksnosti tog razvojnog razdoblja. Tako Repišti (2020) kao faktore općeg zadovoljstva životom kod starijih adolescenata spominje

osobine ličnosti uz posebno značajne pozitivne prediktore ekstraverzije i savjesnosti. Drugim riječima, adolescenti koji su društveniji, komunikativniji, socijalno dobro uklopljeni kao i oni dobro organizirani, marljiviji i s izraženijom željom za postignućem izražavaju više razine zadovoljstva životom. Brkljačić i Kaliterna Lipovčan (2010) kao značajne prediktore općeg zadovoljstva životom u studentskoj populaciji navode zadovoljstvo u različitim odnosima (prijatelji i obitelj), zatim zadovoljstvo duhovnim životom, prihvaćanjem od socijalnog okružja, materijalnim stanjem i ljubavnom situacijom. Da pozitivne socijalne interakcije i osobine ličnosti djeluju na ukupan osjećaj zadovoljstva životom kod adolescenata pokazuje i istraživanje Tuce i Fako (2014). Marcionetti i Rossier (2016, 2019) pokazuju da adaptibilno profesionalno usmjeravanje, savjesnost, samopoštovanje i samoefikasnost značajno objašnjavaju razlike u zadovoljstvu životom kod adolescenata, a samopoštovanje je identificirano kao najjači pozitivni prediktor. Važni prediktori zadovoljstva životom kod adolescenata su, osim prilagodljivosti u profesionalnom usmjeravanju, hrabrost, nada i optimizam (Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier i Nota, 2017).

Značaj zadovoljstva životom u adolescentskoj populaciji ogleda se u činjenici da je ono povezano s adaptivnim i maladaptivnim funkcioniranjem. Mladi ljudi s više izraženim životnim zadovoljstvom pokazuju manje emocionalnih i ponašajnih problema i uspješniji su u psihološkom funkcioniranju (Suldo i Huebner, 2006). Tijekom adolescencije, zadovoljstvo životom pozitivno je povezano sa samopoštovanjem, roditeljskom podrškom i pozitivnim percepcijom razrednog okružja, a negativno sa simptomima depresije, anksioznosti, stresa, agresivnog ponašanje i negativnih stavova o školi i učiteljima (za pregled vidi Cava, Buelga i Musitu, 2014).

Doživljavanje pozitivnih emocija kod adolescenata povezano je s različitim pozitivnim ishodima. U longitudinalnom istraživanju Sánchez-Álvarez, Extremera i Fernández-Berrocal (2015) pozitivne i negativne emocije posreduju u odnosima između mjera emocionalne inteligencije i zadovoljstva životom kod adolescenata. Istraživanja pokazuju da je kvaliteta i duljina sna kod adolescenata također povezana i s pozitivnim i negativnim emocijama. Tako je kraći san značajno povezan s nižim pozitivnim emocijama, dok je lošiji san pokazivao značajniju povezanost s negativnim emocijama (Shen i sur. 2018).

Na kraju, za ovaj su rad bitni rezultati istraživanja koji pokazuju da su negativne emocije i produljeni oporavak kao rezultat svakodnevnog stresa povezani s negativnim zdravstvenim ishodima poput poremećaja sna i lošijim tjelesnim zdravljem kasnije u životu te da njihovo dugotrajno doživljavanje dovodi do poremećaje raspoloženja, anksioznosti i depresije. Pozitivne emocije, s druge strane, predviđaju nekoliko poželjnih ishoda, uključujući bolje zdravlje, produktivnost i dobrobit (za pregled vidi Gilbert, 2012; Leger, Charles i Almeida, 2020).

1.4.5. Zadovoljstvo školom

Iako je većina istraživanja iz područja pozitivne psihologije bila usmjerena na odrasle osobe, u posljednje vrijeme istraživanja uključuju i dječju i adolescentsku populaciju uz promjenu težišta s modela deficita koji najčešće uključuje istraživanja disfunkcionalnih ponašanja na pozitivne razvojne elemente te protektivne čimbenike koji promoviraju pozitivne oblike ponašanja (Jovanović i Jerković, 2011).

U okviru pozitivne psihologije zadovoljstvo je školom važna pozitivna mjera cjelokupnog vrijednosnog stava o školi uopće, tj. ono je jedan od pokazatelja pozitivne prilagodbe u školi, a ujedno i kognitivna procjena percipirane kvalitete školskog života (Baker, Dilly, Aupperlee i Patil, 2003; Casas, Bălţătescu, Bertran, González i Hatos, 2013). Istraživačku podlogu konstrukta zadovoljstva školom dali su Epstein i McPartland (1976) na velikom uzorku sudionika od osnovnoškolskog do srednjoškolskog uzrasta pozicionirajući ga kao ishod, a ne samo posljedicu školovanja što rezultira interesom za istraživanjem sastavnica prediktora zadovoljstva školom.

Ipak, većina autora određuje ovaj konstrukt na temelju teorijske podloge Huebnera (1994) koji uz pet sastavnica multidimenzionalnog modela za procjenu zadovoljstva životom kod djece (obitelj, vanjsko okružje, prijatelji, sama osoba), navodi i zadovoljstvo školom kao bitan aspekt subjektivne dobrobiti te se procjena zadovoljstva školom odnosi na kognitivnu procjenu svih bitnih aktivnosti školskog života (pozitivna prilagodba školi, pripadnost školi, angažman u školi i akademska motivacija). Ta se procjena događa tijekom svakodnevnog života mladih u školama te utječe i određuje njihovo zadovoljstvo školom i zadovoljstvo životom (Huebner i McCullough, 2000). Tian, Liu i Gilman (2010) zadovoljstvo školom dijele na dva odvojena konstrukta te ga definiraju sukladno dualnom vrijednosnom modelu (Wilson, Lindsey i Schooler, 2000) na eksplicitno i implicitno zadovoljstvo školom po kojem se eksplicitno zadovoljstvo odnosi na kognitivnu, racionalnu procjenu, a implicitno na procjenu temeljenu na automatskim ili nesvjesnim procesima.

Važnost proučavanja zadovoljstva školom u adolescentskoj dobi odnosi se na činjenicu da ono doprinosi globalnom zadovoljstvu životom adolescenata, posebno uzimajući u obzir važnost školskog okruženja i količinu vremena koje mladi provode u školskim ustanovama (Danielsen, Samdal, Hetland i Wold, 2009; Suldo i sur. 2006) te na taj način pridonosi psihološkom i psihosocijalnom obrazovnom razvoju učenika (Tian i sur. 2010). Taj odnos je recipročan jer i adolescenti s većim životnim zadovoljstvom izražavaju veće zadovoljstvo školom (Proctor, Linley i Maltby, 2010) te uz njega pokazuju i veću kognitivnu angažiranost u školskom životu (Lewis, Huebner, Malone i Valois, 2011).

Postoje mnogi faktori koji utječu na razinu zadovoljstva školom. Najčešće je proučavan odnos dimenzija ličnosti izraženih petofaktorskim modelom (neurotičnost, ekstraverzija,

otvorenost, ugodnost i savjesnost) sa zadovoljstvom životom i školom. Weber i Huebner (2015), imajući u vidu svih pet već spomenutih važnih domena zadovoljstva životom kod mladih, pokazuju da su neurotičnost (negativno) i savjesnost (pozitivno) povezani sa zadovoljstvom u svih pet istraživanih domena, da je ekstraverzija najsnažnije pozitivno povezana sa zadovoljstvom prijateljima i procjenom samog sebe, da ugodnost ostvaruje pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom s obitelji te da otvorenost prema iskustvu najznačajniju pozitivnu povezanost pokazuje upravo sa zadovoljstvom školom.

Na zadovoljstvo školom utječu i drugi elementi školskog života učenika, primjerice, odnos učitelja prema njima, međusobni vršnjački odnosi, akademska dostignuća, stresogene situacije proizišle iz navedenih elemenata i načini suočavanja s njima (Carson i Bittner, 1994). Svakodnevne stresogene situacije u školi rezultiraju nižim razinama zadovoljstva i izraženim anksioznim i depresivnim simptomima (Kiang i Buchanan, 2014). S druge strane, dobro strukturirane aktivnosti u školi pozitivno su povezane sa školskim zadovoljstvom, a negativno s depresivnosti i negativnim stavovima prema školi (Huebner i Gilman, 2006). Učenici koji imaju bolje odnose s vršnjacima i učiteljima te doživljavaju učiteljsku potporu u školi angažiraniji su u školskim aktivnostima i zadovoljniji školom (Danielsen, Breivik i Wold, 2011). S druge strane, učenici koji doživljavaju vršnjačko nasilje pokazuju manje školskog pa onda i životnog zadovoljstva (Varela i sur. 2017).

Kad je u pitanju školski uspjeh, rezultati istraživanja Jovanović i Jerković (2011) pokazuju da učenici s visokim zadovoljstvom školom imaju veće prosječne ocjene od učenika s niskim ili prosječnim zadovoljstvom. Saleh, Shaheen, Nassar i Arabiat (2019) osim već navedenih prediktora zadovoljstva školom (učiteljska potpora, vršnjački odnosi) spominju još i dob, spol (muški), jasna i poštena školska pravila te umor nasuprot odmorenosti prije početka nastave. Uz spomenute bitne elemente adolescentskog funkcioniranja, zadovoljstvo školom značajno je povezano i s nadom, lokusom kontrole i samopoštovanjem te međuljudskim odnosima (za pregled vidi Elmore i Huebner, 2010).

Što se tiče stresa i načina suočavanja sa stresnim situacijama u odnosu na zadovoljstvo školom, istraživanja pokazuju njihovu povezanost. Načini suočavanja moderiraju odnose između stresa i zadovoljstva školom. Tako su problemu orijentirane strategije pozitivno, a strategije izbjegavanja ili emocionalnog ventiliranja negativno povezane sa zadovoljstvom školom (Bordwine i Huebner, 2010; Lovenjak i Peklaj, 2016; MacCann i sur. 2012).

1.5. Uvod u probleme istraživanja

Kao što je već spomenuto, istraživanja pokazuju povezanost između rane odgode zadovoljstva i suočavanja sa stresom u kasnijoj dobi. Oni koji su u predškolskoj dobi bili sposobni duže odgoditi zadovoljstvo, u kasnijoj dobi pokazuju veću sposobnost suočavanja sa stresom. Stoga se može pretpostaviti da takva djeca razvijaju učinkovitije strategije suočavanja (npr. Ayduk i sur. 2000; Funder i Block, 1989; Mischel i sur. 1988). U ovom se radu pretpostavlja da će učenici koji su u predškolskoj dobi bili neuspješni u odgodi zadovoljstva s vremenom razviti strategije koje trenutno smanjuju napetost (emocionalno suočavanje), dok će oni koji su u odgodi zadovoljstva bili uspješni u većoj mjeri razviti problemsko suočavanje sa stresom.

Problemi u školi, a posebno ocjene, jedan su od najčešćih izvora stresa pa je za očekivati da je uspješno suočavanje sa stresom zbog loših ocjena povezano s dobrobiti učenika. Prethodno navedena istraživanja, kako za odraslu dob, tako i za adolescentsku populaciju, pokazuju da oni koji za strategiju suočavanja sa stresom odabiru usmjerenost na problem imaju veće životno zadovoljstvo od onih koji za suočavanje sa stresom odabiru usmjerenost na emocije (npr. Brkić i Rijavec, 2011; Clemente i sur. 2016; Coyle i Vera, 2013).

U odnosu između različitih strategija suočavanja sa stresnim situacijama i školskog uspjeha istraživanja također pokazuju da je suočavanje usmjereno na problem pozitivno povezano, dok je suočavanje usmjereno na emocije ili izbjegavanje negativno povezano sa školskim uspjehom (npr. Brdar i Rijavec, 1997; Cooper i sur. 2003; MacCann i sur. 2012).

Slijedom navedenih istraživanja može se pretpostaviti da će se učenici koji su u predškolskoj dobi uspješno odgodili zadovoljstvo uspješnije suočavati sa stresom, imati veće životno zadovoljstvo i zadovoljstvo školom te bolji školski uspjeh na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Iako je proveden veći broj longitudinalnih istraživanja o posljedicama odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi na kasnije životne ishode, većina istraživanja bila je usmjerena na negativne aspekte ponašanja i mentalnog zdravlja, a vrlo malo na dobrobit.

Također nema puno istraživanja, ponajprije longitudinalnih, o faktorima koji posreduju između rane samoregulacije promatrane kroz odgodu zadovoljstva na početku osnovnoškolskog obrazovanja u odnosu na dobrobit i akademska postignuća na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Iz svega navedenog, može se pretpostaviti medijacijski model u kojem je rana odgoda zadovoljstva povezana s kasnijom dobrobiti, suočavanjem sa stresom zbog loše ocjene i školskim uspjehom uz posredujući faktor strategija suočavanja sa stresom.

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Ovo je istraživanje usmjereno na istraživanje odnosa samoregulacije u predškolskoj dobi i kasnijih životnih ishoda. Samoregulacija se u ovom radu istražuje kroz odgodu zadovoljstva koja je jedan od prvih oblika svjesnog samoreguliranja (Mischel i sur. 1988; Shoda i sur. 1990), a fokus na kasnije životne ishode odnosi se na bitne elemente adolescentske populacije: stres i suočavanje sa stresom zbog loše ocjene, školskog uspjeha i dobrobiti. Longitudinalnim pristupom sudionici istraživanja prate se od predškolske dobi do kraja srednjoškolskog obrazovanja.

Cilj je istraživanja ispitati povezanost između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi s indikatorima školskog uspjeha, stresa i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Također će se ispitati medijacijska uloga strategija suočavanja sa stresom da bi se provjerile teorijske pretpostavke da su strategije suočavanja mehanizam preko kojeg odgoda zadovoljstva u ranoj dobi utječe na različite pozitivne obrazovne i psihološke ishode na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

2.1. Problemi i hipoteze istraživanja

S obzirom na cilj istraživanja, formulirani su sljedeći problemi:

1. Ispitati povezanost između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi s kasnijim školskim uspjehom, stresom, strategijama suočavanja sa stresom zbog neuspjeha u školi i dobrobiti učenika na kraju srednjoškolskog obrazovanja, uz kontrolu mentalnih sposobnosti mjerenih u predškolskoj dobi.

H:1.1. Odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi statistički je značajno pozitivno povezana sa školskim uspjehom na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

H:1.2. Odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi statistički je značajno negativno povezana s percipiranom razinom stresa.

H:1.3. Odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi statistički je značajno pozitivno povezana s problemskim suočavanjem sa stresom, a negativno s emocionalnim suočavanjem na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

H:1.4. Odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi statistički je značajno pozitivno povezana sa životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama, psihološkim procvatom te zadovoljstvom školom na kraju srednjoškolskog obrazovanja, a negativno s razinom negativnih emocija.

2. Provjeriti ima li suočavanje sa stresom posredujuću ulogu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskog uspjeha, stresa i dobrobiti učenika na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

H:2. Očekuje se da će strategije suočavanja biti medijatorska varijabla između odgode zadovoljstva u predškolskog dobi i školskog uspjeha, razine stresa i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

3. METODA

3.1. Postupak i sudionici

Nakon zamolbe ravnateljima srednjih škola i odobrenjima njihovih etičkih povjerenstava, podaci za srednjoškolce prikupljeni su jednim dijelom za vrijeme nastave tj. na satima razrednika i dijelom u uredu stručnih suradnika. Prije provedbe upitnika sve sudionike te roditelje maloljetnih sudionika, upoznalo se s ciljem i svrhom istraživanja, da će podatci dobiveni istraživanjem biti korišteni u svrhu izrađivanja doktorske disertacije, da je sudjelovanje dragovoljno i da u svakom trenutku mogu odustati. Za mjeru odgode zadovoljstva i mentalnih sposobnosti sudionika koristili su se podatci iz dokumentacije stručnih suradnika škole dobivenih na početku školovanja. Za istraživanje je bilo potrebno uparivanje podataka dobivenih u srednjoškolskoj dobi s onima pri upisu u 1. razred osnovne škole, stoga istraživanje nije bilo anonimno, s čim su sudionici također bili upoznati.

U istraživanju je sudjelovalo 170 učenika, od toga 94 (55.3%) učenice i 76 (44.7%) učenika 3. i 4. razreda srednjih škola iz Bjelovara, manjim dijelom iz ostalih škola Bjelovarsko-bilogorske županije te nekoliko sudionika iz drugih županija.

Zaključno, uzorak su činili sudionici koji su bili školski obveznici za upis u prvi razred I. osnovne škole Bjelovar, sukladno mreži škola grada Bjelovara za koje su postojali podaci o mjeri odgode zadovoljstva i mentalnog statusa neposredno prije upisa u 1. razred osnovne škole i koji su pristali sudjelovati u istraživanju u 3. ili 4. razredu srednje škole.

Što se tiče spolne strukture, u istraživanju je sudjelovalo 76 sudionika ili 44.7 % i 94 sudionice, tj. 55.3 % od ukupnog broja sudionika. Vrsta i mjesto srednjih škola prikazani su u tablici 1.

Tablica 1.

Raspodjela sudionika po vrsti i mjestu srednje škole

Škola	**Frekvencija (f)**	**Postotak (%)**
Gimnazija Bjelovar	44	25.88
Ekonomska i birotehnička Bj.	30	17.64
Tehnička škola Bj.	10	5.88
Turističko-ugostiteljska Bj.	15	8.82
Medicinska škola Bj.	22	12.9
Obrtnička škola Bj.	5	2.94
Komercijalna i trgovačka škola Bj	21	13.35
Obrtničke škole izvan Bj.	9	5.29
Gimnazije izvan Bj.	3	1.76
Poljoprivredna škola izvan Bj.	2	1.17
Prometna škola izvan Bj.	3	1.76
Tehnička škola izvan Bj.	3	1.76
Ukupno	**170**	**100**

Iz tablice je vidljivo da je najveći broj sudionika iz Bjelovara polazio gimnaziju, njih 44 ili gotovo 26 %. Ekonomsku i birotehničku školu polazilo je 30 sudionika ili 17.6 % od ukupnog uzorka, medicinsku školu 22 sudionika tj. 13 %, komercijalnu i trgovačku 21 sudionik ili 13 %, turističko-ugostiteljsku oko 9 % ili 15 sudionika, tehničku oko 6 % ili 10 sudionika i obrtničku 5 sudionika ili oko 3 % od ukupnog broja ispitanika.

Tijekom obrade podataka pet je sudionika izostavljeno iz daljnjih analiza zbog ekstremnih rezultata koji su narušavali normalnost distribucija. Stoga je u konačan uzorak ušlo 165 sudionika, od toga 74 muška (45 %) i 91 ženski (55 %). U vrijeme istraživanja 59 (36 %) sudionika polazilo je treći, a njih 106 (64 %) četvrti razred. Od sudionika u istraživanju, njih 41 (25%) je u predškolskoj dobi pokazalo nemogućnost odgode zadovoljstva (slaba samoregulacija), dok je njih 124 (75%) bilo uspješno u odgodi zadovoljstva (dobra samoregulacija).

3.2. Instrumenti

Odgoda zadovoljstva

Samoregulacija na početku školovanja mjerena je klasičnim zadatkom odgode zadovoljstva (Mischel i sur. 1972; Shoda i sur. 1990), koja je uključivala dihotomnu mjeru odgode zadovoljstva (Silverman, 2003). Za vrijeme postupka testiranja za utvrđivanje psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred svakom je djetetu ponuđen jedan bombon prije početka testiranja, ili više bombona nakon testiranja.

Ako dijete odluči pričekati i uzeti više bombona nakon ispitivanja, rezultat se kodira kao 1 (uspješna odgoda zadovoljstva), a ako dijete odmah uzme bombon rezultat se kodira kao 0 (neuspješna odgoda zadovoljstva). Ukupna odgoda traje koliko i postupak za utvrđivanje psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred, približno 15 minuta.

Mentalne sposobnosti

Upitnikom zrelosti/spremnosti za upis u 1. razred (Oštarčević, 2008) procjenjivala se između ostalih i komponenta mentalnih sposobnosti koja se koristila kao mjera u ovom istraživanju. Upitnik se sastoji od 9 subtestova koja propituju određene sposobnosti, vještine, predznanja i informiranost, primjerice: sposobnost grafomotorike, vizualno zapamćivanje, logičko zaključivanje, prepoznavanje i imenovanje prostornih odnosa, ciljana pažnja, uočavanje zajedničkog svojstva (generalizacija) kod promjene jedne osobine opažanog predmeta ili lika te osnovna predznanja: imenovanje i prepoznavanje osnovnih boja, brojanje i prepoznavanje brojki, prepoznavanje slova, čitanje i pisanje svog imena i jednosložnih riječi, poznavanje osnovnih podataka iz svog okružja. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem točnih odgovora na svim subtestovima. Maksimalan rezultat iznosi 36 bodova.

Školski uspjeh

Školski uspjeh u ovom istraživanju određen je općim uspjehom u dvama posljednjim završenim razredima srednje škole, za polaznike četvrtog razreda uspjeh iz trećeg i drugog, a za polaznike trećeg, uspjeh iz prvog i drugog razreda.

Razina stresa

Razina stresa mjerena je skalom percipiranog stresa (eng. *Perceived Stress Scale, PSS*; Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983). Ova je skala globalna mjera opaženog stresa u životu osobe. Sudionici na skali od pet stupnjeva (1 - nikad do 5 - vrlo često) procjenjuju koliko im je često u posljednjih mjesec dana njihov život djelovao nepredvidljiv, nekontroliran i koliko su bili preopterećeni (primjer tvrdnje: *Tijekom prethodnog mjeseca, koliko ste često osjećali da se problemi nagomilavaju i da ih ne možete savladati*?). Pitanja su općenita i time neovisna o kontekstu ili populaciji koja se ispituje. Skala se sastoji od 14 tvrdnji. Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora, pri čemu veći rezultat znači veći percipirani stres ispitanika.

Na rezultatima dobivenim na skali percipiranog stresa u ovom istraživanju, provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata (KMO=.854; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{(91)}$=790.479; p=.000). Dobivena je jednofaktorska struktura koja objašnjava 34.59% varijance, što je relativno nisko. Međutim, iako je ova skala jednofaktorska, prilikom provedbe eksploratorne faktorske analize te na temelju Kaiser-Guttmanovog (eigen vrijednosti veće od 1) i Scree plot kriterija pokazalo se da se može prikazati i kao dvofaktorska solucija, pri čemu tvrdnje koje se inače obratno zbrajaju zapravo čine drugu komponentu. Ovakva faktorska struktura objašnjava 46.15% varijance. Ovaj podatak kasnije je iskorišten u parcijalizaciji skale za strukturalni model.

Kada se govori o jednofaktorskoj strukturi, čestice ipak pokazuju solidne saturacije s izlučenim faktorom. Najveću saturaciju s izlučenom komponentom pokazuje čestica: *Koliko često ste osjećali da ste nervozni i pod stresom?*, dok je najmanje i razmjerno nisko saturirana čestica: *Koliko često ste se zatekli u razmišljanju o stvarima koje trebate napraviti?* Pouzdanost cijele skale, mjerena Cronbachovim α, visoka je i iznosi α=.85.

U tablici 2 prikazana je dobivena faktorska struktura.

Tablica 2.

Eksploratorna faktorska struktura percipiranog stresa i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

	Komponenta
Čestica	**Percipirani stres**
U zadnjih mjesec dana:	
Koliko često ste osjećali da ste nervozni i pod stresom?	.75
Koliko često ste osjećali da stvari idu onako kako vi želite?	.72
Koliko često ste osjećali da su se poteškoće toliko nagomilale da ih nećete moći prevladati?	.70
Koliko često se niste mogli nositi sa svim stvarima s kojima ste trebali?	.69
Koliko često ste osjećali da ne možete kontrolirati važne stvari u svojem životu?	.67
Koliko često ste osjećali pouzdanje u svoju sposobnost da možete rješavati svoje osobne probleme?	.61
Koliko često ste bili uzrujani zbog nečega što vam se neočekivano dogodilo?	.59
Koliko često ste osjećali da se uspješno nosite s važnim promjenama koje su se dogodile u vašem životu?	.58
Koliko često ste osjećali ljutnju jer su se desile stvari koje su bile izvan vaše kontrole?	.57
Koliko često ste bili sposobni kontrolirati iritacije u svom životu?	.55
Koliko često ste osjećali da ste na vrhuncu sposobnosti?	.52
Koliko često ste uspješno rješavali svakodnevne probleme i smetnje?	.51
Koliko često ste bili u mogućnosti kontrolirati kako provodite svoje vrijeme?	.32
Koliko često ste se zatekli u razmišljanju o stvarima koje trebate napraviti?	.20
Cronbachov α	**.85**

Zadovoljstvo životom

Zadovoljstvo životom mjereno je skalom zadovoljstva životom (eng. *Satisfaction With Life Scale, SWLS*; Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) koja se sastoji od 5 tvrdnji kojima se mjeri kognitivna procjena zadovoljstva životom (primjer tvrdnje: *Kad bih živio/živjela ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio/promijenila*). Ispitanici procjene daju na skali Likertovog tipa sa sedam stupnjeva (1 - uopće se ne odnosi na mene, 7 - u potpunosti se odnosi na mene). Minimalan rezultat je 5, a maksimalan 35. Ukupan rezultat predstavlja prosječnu vrijednost svih odgovora, pri čemu veći rezultat znači veće zadovoljstvo životom.

Eksploratorna faktorska struktura dobivena metodom glavnih komponenata (KMO=.754; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{(10)}$=276.621; p=.000), na podatcima ovog istraživanja prikazana je u tablici 3.

Temeljem Kaiser-Guttmanovog kriterija i Scree plot kriterija dobivena je jednofaktorska struktura koja objašnjava 56.41% varijance. Faktorska analiza na Skali zadovoljstva životom izlučila je nedvosmisleno jednu glavnu komponentu kojom su sve čestice visoko saturirane (saturacije se kreću od .85 za česticu *Zadovoljan sam svojim životom* do .64 za česticu *Kada bih živio ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio*). Skala također ima relativno visoku pouzdanost od α=.79.

Tablica 3.

Eksploratorna faktorska struktura skale zadovoljstva životom i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

	Komponenta
Čestica	**Zadovoljstvo životom**
Zadovoljan sam svojim životom.	.85
U većini stvari, moj je život skoro idealan.	.82
Do sada sam ostvario važne stvari u svom životu.	.74
Moji životni uvjeti su izvanredni.	.69
Kad bih živio ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio.	.64
Cronbachov α	**.79**

Pozitivne i negativne emocije

Razina pozitivnih i negativnih emocija mjerena je skalom pozitivnih i negativnih emocija (eng. *Positive and Negative Affect Schedule - PANAS;* Watson, Clark i Tellegen, 1988) sastoji od 20 riječi koje opisuju emocije. Skala pozitivnih emocija (PA) uključuje 10 čestica (primjer čestice: *zainteresirano, uzbuđeno, ponosno*). Skala negativnih emocija (NA) također sadrži 10 čestica (primjer: *razdražljivo, uplašeno, posramljeno*). Ispitanici na skali od 5 stupnjeva (1 - uopće ne, 5 - jako) procjenjuju u kojoj ih mjeri opisuju riječi koje označavaju različita emocionalna stanja u određenom vremenskom razdoblju. U ovom se istraživanju promatra rok od dva mjeseca. Ukupan rezultat predstavlja prosječnu vrijednost svih odgovora, posebno za pozitivna, a posebno za negativna emocionalna stanja.

Eksploratorna faktorska analiza provedena je metodom glavnih komponenata (KMO =.858; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{(190)}$=1417.424; p=.000). Temeljem Scree plot kriterija dobivena je dvofaktorska struktura koja objašnjava 45.37% varijance te su rezultati prikazani u tablici 4.

Iz tablice je vidljivo da su se čestice, sukladno ranijim nalazima, raspodijelile u dvije glavne komponente: *Pozitivne emocije* i *Negativne emocije*. To ukazuje, u skladu s rezultatima validacije skale, da prisutnost pozitivnih i negativnih emocije nisu tek dva pola iste skale, već dvije različite skale mjerenja. Pritom su sve čestice zadovoljavajuće saturirane pripadajućim faktorima: saturacije na skali negativnih emocija kreću se od .78 do .29, a saturacije na skali pozitivnih emocija od .73 do .50. Pouzdanost obiju skala je visoka i iznosi α=.85 za skalu negativnih emocija te α=.87 za skalu pozitivnih emocija.

Tablica 4.

Eksploratorna faktorska struktura skale pozitivnih i negativnih emocija i pripadajući Cronbachov α koeficijenti (N=165)

	Komponenta	
Čestica	**Negativne emocije**	**Pozitivne emocije**
prestrašeno	.78	
nervozno	.75	
uznemireno	.75	
uplašeno	.74	
živčano	.69	
nesretno	.63	
razdražljivo	.62	
krivo zbog nečeg	.61	
posramljeno	.56	
neprijateljski raspoloženo	.29	
nadahnuto		.73
aktivno		.71
uzbuđeno		.69
zainteresirano		.65
ponosno		.62
pozorno		.62
snažno		.59
budno		.59
odlučno		.56
poletno		.50
Cronbachov α	**.85**	**.87**

Psihološki procvat

Psiholološki procvat mjeren je skalom psihološkog procvata (eng. *Flourishing Scale*, Diener i sur. 2010). Ova skala koristi se kao skraćena mjera samopercipiranog uspjeha u važnim područjima kao što su: odnosi, samopoštovanje, svrha i optimizam. Sadrži 8 tvrdnji (primjer tvrdnje: *Vodim smislen i svrhovit život.*) koje se procjenjuju na Likertovoj skali od 7 stupnjeva (od 1 - uopće se ne slažem do 7 - u potpunosti se slažem). Skala daje jedinstveni rezultat psihološke dobrobiti. Ukupan rezultat predstavlja prosječnu vrijednost svih odgovora, pri čemu veći rezultat ukazuje na veću mjeru psihološkog procvata. Kao i za prethodne instrumente i za ovu skalu provedena je eksploratorna faktorska analiza, metodom glavnih komponenata (KMO=.842; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{(28)}$=422.474; p=.000). Na temelju Scree plot kriterija, zadržan je jedan faktor koji objašnjava 46.64% varijance. Dobivena faktorska struktura prikazana je u tablici 5.

Iz tablice je također vidljivo da sve čestice na Skali psihološkog procvata imaju zadovoljavajuće visoke saturacije s glavnom izlučenom komponentom (od .81 za česticu: *Dobra sam osoba i vodim dobar život* do .57 za česticu: *Moje svakodnevne aktivnosti me zanimaju i angažiran sam u njima*). Kao i prethodni instrumenti i ova skala pokazuje visoku pouzdanost mjerenu Cronbachovim α, koja iznosi α=.83.

Tablica 5.

Eksploratorna faktorska struktura skale psihološkog procvata i pripadajući Cronbachov α koeficijent (N=165)

	Komponenta
Čestica	**Psihološki procvat**
Dobra sam osoba i vodim dobar život.	.81
Aktivno doprinosim sreći i dobrobiti drugih ljudi.	.73
Moji odnosi s ljudima su podržavajući i ugodni.	.71
Optimističan sam po pitanju moje budućnosti.	.69
Vodim svrhovit i smislen život.	.66
Ljudi me poštuju.	.65
Sposoban sam za aktivnostima koje su mi važne.	.63
Moje svakodnevne aktivnosti me zanimaju i angažiran sam u njima.	.57
Cronbachov α	**.83**

Zadovoljstvo školom

Zadovoljstvo školom mjereno je jednom česticom: *Jako sam zadovoljan školom u koju idem*, koju su sudionici procjenjivali na skali Likertova tipa sa sedam stupnjeva (od 1 - uopće se ne slažem do 7 - u potpunosti se slažem).

Strategije suočavanja sa stresom

Strategije suočavanja sa stresom mjerene su Upitnikom strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi (Brdar i Rijavec, 1997). Ovaj se upitnik sastoji od pet podskala: zaboravljanje/distrakcija (primjer tvrdnje: *Mislim o nečemu drugom kako bih zaboravio*.), agresivnost i ljutnja prema drugima (primjer tvrdnje: *Izderem se na nekoga*.), negativne emocije (primjer tvrdnje: *Krivim sebe što nisam više učio*.), rješavanje problema (primjer tvrdnje: *Razmišljam zašto sam dobio lošu ocjenu*.), socijalna podrška (primjer tvrdnje: *Tražim pomoć od prijatelja*.). Ispitanici na Likertovoj skali od 5 stupnjeva procjenjuju koliko je pojedina tvrdnja točna za njih (1 - uopće nije točno za mene, 5 - u potpunosti je točno za mene) u situaciji kada dobiju negativnu ocjenu ili lošiju od one koju su očekivali. Rezultat za pojedinu strategiju suočavanja predstavlja prosječnu vrijednost svih odgovora, pri čemu veći rezultat ukazuje na veću izraženost pojedine strategije.

Na podatcima je provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata, no na ovom uzorku nije dala istu faktorsku strukturu kao teorijska. Zbog niskih i nejednoznačnih saturacija izbačena je cijela komponenta negativne emocije, a iz preostalih faktora izbačeno je pet tvrdnji. Usprkos zadovoljavajuće visokim saturacijama svih preostalih čestica na zadržane četiri skale, Cronbachovi α koeficijenti su nešto niži, no i dalje prihvatljivih iznosa na podskalama ovog upitnika. Oni iznose: α=.80 za skalu rješavanja problema, α=.69 za skalu zaboravljanja, α=.61 za skalu agresije i ljutnje te α=.69 za skalu traženja socijalne podrške. Konačna struktura zadržanih komponenata (prema Scree plot kriteriju, objašnjava 54.67% varijance (KMO=.696; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{(136)}$=773.276; p=.000). Podskale su kreirane prema novoj faktorskoj strukturi čiji su rezultati prikazani u tablici 6.

Tablica 6.

Eksploratorna faktorska struktura upitnika strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi i pripadajući Cronbachov α koeficijenti (N=165)

	Komponenta			
Čestica	**Rješavanje problema**	**Zaboravljanje**	**Agresija i ljutnja**	**Traženje soc. podrške**
Ispravljanje ocjene postaje mi najvažniji zadatak.	.83			
Više učim taj predmet da ispravim ocjenu.	.82			
Odlučim se javiti sljedeći sat i ispraviti ocjenu.	.77			
Uložim poseban napor da se to više ne ponovi.	.75			
Razmišljam zašto sam dobio lošu ocjenu.	.54			
Šalim se s prijateljima da zaboravim.		.79		
Zabavim se nečime što volim raditi.		.76		
Potražim društvo za zabavu.		.70		
Mislim o nečemu drugom kako bih zaboravio.		.61		
Izderem se na nekoga.			.79	
Posvađam se s nekim.			.75	
Potučem se s nekim slabijim od sebe.			.63	
Psujem.			.49	
Izjadam se prijatelju.				.79
Tražim utjehu kod prijatelja u razredu.				.76
Tražim pomoć od prijatelja.				.74
Cronbachov α	**.80**	**.69**	**.61**	**.69**

Osim spomenutog, prikupili su se opći podatci sudionika: ime, prezime, razred, škola te podaci o općem školskom uspjehu za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja. Podatke o uspjehu dali su sami sudionici prilikom anketiranja.

4. REZULTATI

4.1. Priprema podataka

Prije obrade svi su podatci pregledani. Iz analize su isključeni sudionici koji nisu u cijelosti ispunili upitnike. Nakon što su izračunati kompozitni rezultati za svaku podljestvicu, provjerena je prikladnost podataka za daljnje analize. Provedena je inspekcija oblika distribucije i apsolutnih vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti. Dobivene vrijednosti ukazuju na normalnu distribuciju rezultata. Inspekcija kvantil - kvantil grafova i histograma potvrdila je ovakve rezultate.

4.2. Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije između varijabli

U tablici 7 prikazane su dobivene aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimumi, maksimumi te pokazatelji asimetričnosti i spljoštenosti distribucija za svaku ispitivanu varijablu. Vidljivo je da su asimetričnost i spljoštenost u svim varijablama u granicama normale, osim blagog odstupanja u asimetričnosti kod agresije kao strategije nošenja sa stresom, u kojoj sudionici, u prosjeku pokazuju manju sklonost ovoj strategiji.

Iako je spljoštenost nešto viša od ostalih u varijabli mentalnih sposobnosti, još je uvijek u prihvatljivim granicama normale (-2 do +2) pa se može reći da većina ispitivanih varijabli ne odstupa od normalnih distribucija rezultata.

Tablica 7.

Deskriptivni pokazatelji za sve korištene varijable (N=165)

	Min	Maks	Aritm. sredina	Stand. Dev.	Asim.	Spljošt.
Zadovoljstvo školom	1.00	7.00	4.70	1.61	-.407	-.514
Ukupni školski uspjeh	2.00	5.00	3.83	0.68	.110	-.833
Zadovoljstvo životom	7.00	35.00	25.12	5.67	-.702	.457
Psihološki procvat	21.00	56.00	43.61	6.99	-.636	.289
Pozitivne emocije	12.00	48.00	32.88	6.95	-.427	-.005
Negativne emocije	10.00	49.00	23.29	7.80	.580	.012
Percipirani stres	19.00	61.00	39.80	8.84	.183	-.267
Mentalne sposobnosti	10.00	35.00	27.39	3.87	-.650	1.477
Zaboravljanje	5.00	20.00	13.78	3.33	-.512	-.203
Agresija	4.00	14.00	6.62	2.74	1.112	.628
Rješavanje problema	5.00	25.00	17.65	4.33	-.889	.577
Traženje soc. podrške	3.00	12.00	8.13	1.67	.160	-.301

Napomena uz *Tablicu 7.* min - minimalni podatak; max - maksimalni podatak; aritm. sredina - aritmetička sredina; asim. - asimetričnost; spljošt. - spljoštenost

Prema korelacijskoj matrici (tablica 8) primjetne su značajne povezanosti između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi s kasnije mjerenim konstruktima. Vidljivo je da je odgoda zadovoljstva pozitivno povezana sa zadovoljstvom školom ($r=.19$, $p<.05$), ukupnim školskim uspjehom ($r=.17$, $p<.05$), psihološkim procvatom ($r=.36$, $p<.05$), pozitivnim emocijama ($r=.20$, $p<.05$), zadovoljstvom životom ($r=.19$, $p<.05$), strategijom suočavanja sa stresom koja se orijentira na rješavanje postojećeg problema ($r=.42$, $p<.01$), ali i mentalnim sposobnostima sudionika ($r=.16$, $p<.05$). Većina je ovih korelacija niska, ali značajna dok po svojoj vrijednosti odskaču povezanost sa psihološkim procvatom i povezanost sa strategijom suočavanja sa stresom putem rješavanja problema koje su umjerene veličine.

Istovremeno, odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi negativno je značajno povezana s agresijom i ljutnjom ($r= -.25$, $p<.01$) i traženjem socijalne podrške ($r= -.44$, $p<.01$) kao strategijama suočavanja sa stresom. Povezanost s traženjem socijalne podrške nešto je veća od povezanosti s ljutnjom i agresijom.

Dakle, može se zaključiti da je odgoda zadovoljstva u očekivanim korelacijama s ostalim ispitivanim varijablama.

Tablica 8.

Korelacija varijabli korištenih u istraživanju (N=165)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(1) Odgoda zadovoljstva	-													
(2) Zadovoljstvo školom	**.19***	-												
(3) Ukupan školski uspjeh	**.17***	.26**	-											
(4) Percipirani stres	-.12	-.13	.13	-										
(5) Zadovoljstvo životom	**.19***	.29**	.10	-.47**	-									
(6) Psihološki procvat	**.37****	.40**	.08	-.50**	.70**	-								
(7) Zaboravljanje	-.02	.01	-.20**	-.25**	.03	.15	-							
(8) Agresija	**-.25****	-.14	-.05	.22**	-.15	-.26**	-.01	-						
(9) Rješavanje problema	**.42****	.27**	.24**	.07	.27**	.35**	-.05	-.036	-					
(10) Traženje soc. podrške	**-.44****	-.28**	-.06	.26**	-.11	-.29**	-.03	.187*	-.24**	-				
(11) Pozitivne emocije	**.20***	.23**	-.21**	-.56**	.45**	.61**	.30**	-.169*	.10	-.29**	-			
(12) Negativne emocije	-.13	-.15*	.17*	.71**	-.37**	-.47**	-.22**	.357**	.11	.15	-.47**	-		
(13) Spol	.07	.14	.23**	.34**	-.14	-.07	-.06	-.086	.25**	-.13	-.15*	.33**	-	
(14) Mentalne sposobnosti	**.16***	-.12	.38**	.17*	-.09	-.11	-.25**	.002	.05	-.03	-.27**	.16*	.01	-

*p<.05;**p<.05

4.3. Odgoda zadovoljstva i strategije suočavanja sa stresom

Kako bi se moglo govoriti o medijaciji strategija suočavanja sa stresom, za početak je potrebno utvrditi veze između prediktorskih i medijacijskih varijabli. Da bi se uopće moglo reći da je neka varijabla medijator određene veze, potrebno je da ona bude povezana i s prediktorskim i s kriterijskim varijablama.

Stoga, da bi se ispitalo u kojoj mjeri odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi doprinosi objašnjenju strategija suočavanja sa stresom, provedene su četiri regresijske analize. S obzirom na to da je prilikom ispitivanja efekta odgode zadovoljstva potrebno pod kontrolom držati varijable mentalnih sposobnosti i spola, izračunate su hijerarhijske regresijske analize. U njima se u prvom koraku uključilo kontrolne varijable (mentalne sposobnosti i spol), a u drugom koraku dodala se prediktorska varijabla od interesa, odnosno odgoda zadovoljstva.

Prvo je istraživan efekt odgode zadovoljstva na zaboravljanje kao strategije nošenja sa stresom. Rezultati su prikazani u tablici 9.

Tablica 9.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju zaboravljanja kao strategije nošenja sa stresom (N=165)

	Δ R^2	β	**t**	**p**
1				
Mentalne sposobnosti		-.251	3.309	.001
Spol		-.055	.727	.469
	R=.258; R^2=.066; Prilagođeni R^2=.055; F(2/162) =5.759; p<0.01			
2	**.001**			
Odgoda zadovoljstva		.027	.352	.725
	R=.259; R^2=.067; Prilagođeni R^2=.050; F(3/161) =3.860; p<0.05; ΔF(1/161)=.124; p>.000			

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati pokazuju da u prvom koraku analize mentalne sposobnosti imaju značajan prediktorski učinak na zaboravljanje kao strategiju suočavanja sa stresom (β=-.251; t=3.309 p<0.01), dok spol ne doprinosi značajno objašnjenju ove strategije. Samo te dvije kontrolne varijable u ovom modelu objašnjavaju 6.6% varijance zaboravljanja što je, usprkos niskom postotku, statistički značajno (F(3/162) =5.759; p<0.01). Kada se u drugom koraku analize uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do minimalnog i statistički neznačajnog porasta varijance zaboravljanja kao strategije suočavanja sa stresom (ΔR^2=.001, p>.05), a sama se odgoda

zadovoljstva nije pokazala značajnim prediktorom zaboravljanja kao strategije suočavanja sa stresom.

Ukupno gledano, u ovom modelu jedino mentalne sposobnosti pokazuju značajan doprinos u objašnjenju zaboravljanja kao strategije suočavanja sa stresom te su negativno povezane s njim (β=-.251; t=3.309 p<0.01). Dakle, učenici koji su imali veće mentalne sposobnosti u predškolskoj dobi kasnije manje koriste strategiju zaboravljanja.

Zaključno za ovaj model može se zaključiti da odgoda zadovoljstva i spol nemaju značajan doprinos u objašnjenju ove strategije suočavanja sa stresom. S obzirom da je povezanost između prediktora i potencijalnog medijatora uvjet za uopće razmatranje neke varijable kao medijatora, zaboravljanje kao strategija suočavanja sa stresom bit će isključeno iz daljnjih analiza jer nema direktnu vezu s odgodom zadovoljstva.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola agresiji i ljutnji kao strategiji suočavanju sa stresom vidljivo je u tablici 10.

Tablica 10.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju agresije i ljutnje kao strategije nošenja sa stresom (N=165)

	Δ R²	β	**t**	**p**
1				
Mentalne sposobnosti		.003	.035	.972
Spol		-.086	1.100	.273
	R=.086; R^2=.007; Prilagođeni R^2=-.005; F(2/162) =.605; p>0.05			
2	**.062****			
Odgoda zadovoljstva		-.252	3.263	.001
	R=.263; R^2=.069; Prilagođeni R^2=.052; F(3/161) =3.977; p<0.01; ΔF(1/161)=10.650; p<.01			

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Suprotno prethodnim rezultatima, kada se govori o ljutnji i agresiji kao strategiji suočavanja, kontrolne varijable spol i mentalne sposobnosti u prvom koraku analize ne doprinose značajno njegovom objašnjenju.

Kada se u drugom koraku uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do malog, ali statistički značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=.062, ΔF(1/161)=10.650, p<.01) te se modelom objašnjava ukupno 6.9% varijance ljutnje i agresije. Odgoda zadovoljstva imala je značajan doprinos u objašnjenju korištenja ove strategije suočavanja sa stresom (β=-.252; t=3.263

p<0.01), dok spol i mentalne sposobnosti nisu značajno povezane s njom. Pritom je veza između odgode zadovoljstva i agresije i ljutnje negativna, odnosno, sudionici koji su u predškolskoj dobi pokazali dobru sposobnost odgode zadovoljstva rjeđe koriste strategiju agresije i ljutnje u stresnim situacijama.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju rješavanja problema kao strategije suočavanju sa stresom prikazan je u tablici 11.

Tablica 11.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju rješavanja problema kao strategije nošenja sa stresom

	Δ R^2	β	**t**	**p**
1				
Mentalne sposobnosti		.045	.596	.552
Spol		.245	3.223	.002
	R=.250; R^2=.062; Prilagođeni R^2=-.051; F(2/162) =5.389; p<0.01			
2	**.156*** **			
Odgoda zadovoljstva		.402	5.676	.000
R=.468; R^2=.219; Prilagođeni R^2=.204; F(3/161) =15.025; p<0.001; ΔF(1/161)=32.210; p<.001				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Kada je riječ o strategiji suočavanju sa stresom s fokusom na problem, spol i mentalne sposobnosti objašnjavaju 6.2% varijance. Prvi korak analize pokazuje da spol ima značajnu ulogu u objašnjenju sklonosti ovoj strategiji (β=.245; t=3.223 p<0.01), dok mentalne sposobnosti nemaju značajan doprinos. Kada se u drugom koraku analize uključi odgoda zadovoljstva, dolazi se do visokog i značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=.156, ΔF(1/161)=32.210; p<.001) te je ukupno modelom objašnjeno 21.9% što je razmjerno visoko s obzirom da se radi o samo tri prediktorske varijable. Odgoda zadovoljstva značajan je prediktor rješavanja problema kao strategije nošenja sa stresom (β=.402; t=5.676 p<0.001).

Odgoda zadovoljstva pritom je pozitivno povezana s rješavanjem problema, što znači da sudionici koji su predškolskoj dobi imali bolju sposobnost odgode zadovoljstva češće posežu za ovom strategijom suočavanja sa stresom. Kada se govori o spolu, djevojke češće koriste ovu strategiju od mladića.

Na kraju, testiran je doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju traženja socijalne podrške kao strategije nošenja sa stresom, a rezultati su prikazani u tablici 12.

U prvom koraku analize, spol i mentalne sposobnosti nemaju značajan doprinos objašnjenju varijance traženja socijalne podrške te je cijeli prvi korak analize neznačajan. Kad se, međutim, u analizu uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=189, $\Delta F(1/161)$=38.405; p<.001) te je ovim modelom ukupno objašnjeno 20.8% varijance traženja socijalne podrške. Odgoda zadovoljstva značajan je negativan prediktor traženja socijalne podrške (β=-.442; t=6.197p<0.001). To znači da sudionici koji su u predškolskoj dobi pokazali sposobnost odgode zadovoljstva rjeđe primjenjuju ovu strategiju suočavanja sa stresom.

Tablica 12.

Doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u objašnjenju traženja socijalne podrške kao strategije nošenja sa stresom

	Δ R^2	β	**t**	**p**
1				
Mentalne sposobnosti		-.030	.392	.696
Spol		-.133	1.702	.091
R=.136; R^2=.019; Prilagođeni R^2=-.006; F(2/162) =1.532; p>0.05				
2	**.189*** **			
Odgoda zadovoljstva		-.442	6.197	.000
R=.456; R^2=.208; Prilagođeni R^2=.193; F(3/161) =14.058; p<0.001; $\Delta F(1/161)$=38.405; p<.001				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

4.4. Rezultati regresijskih analiza pri objašnjenju psihološkog procvata, životnog zadovoljstva, pozitivnih emocija i zadovoljstva školom

U tablici 13 prikazan je doprinos mentalnih sposobnosti i spola u prvom, odgode zadovoljstva u drugom te strategija suočavanja sa stresom u trećem koraku, pri objašnjenju psihološkog procvata.

Tablica 13.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju psihološkog procvata

	Δ R^2	β	**t**	**p**
1				
Mentalne sposobnosti		-.104	1.335	.184
Spol		-.068	.866	.388
R=.125; R^2=.016; Prilagođeni R^2=.003; F(2/162) =1.277; p>0.05				
2	**.156*** **			
Odgoda zadovoljstva		.402	5.515	.000
R=.415; R^2=.172; Prilagođeni R^2=.157; F(3/161) =11.145; p<0.001; ΔF(1/161)=30.418; p<,000				
3	**.110*** **			
Rješavanje problema		.288	3.748	.000
Agresija		-.192	2.725	.007
Traženje soc. podrške		-.135	1.772	.078
R=.531; R^2=.282; Prilagođeni R^2=.255; F(6/158) =10.365; p<0.01; ΔF(3/158)=8.108; p<.000				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati u tablici 13 pokazuju da spol i mentalne sposobnosti nemaju značajan doprinos na psihološki procvat sudionika. Kada se uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=.156, p<.000) te je ukupno objašnjeno 17.2% varijance psihološkog procvata (drugi korak analize). Pritom odgoda zadovoljstva značajno doprinosi psihološkom procvatu (β=.402; t=5.515 p<0.001).

Kada se u trećem koraku analize dodaju strategije suočavanja sa stresom, također dolazi do statistički značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=.110, p<.001).

U trećem koraku rješavanje problema (β=.288; t=3.748 p<0.001) te agresija i ljutnja (β=-.192; t=2.725 p<0.01) značajno doprinose objašnjenoj varijanci psihološkog procvata, dok

traženje socijalne podrške nema značajan efekt. Pritom se vidi da su odgoda zadovoljstva i rješavanje problema pozitivno te agresija i ljutnja negativno povezane sa psihološkim procvatom. Ovakvi nalazi sugeriraju postojanje medijacijskog efekta strategija nošenja sa stresom u vezi između odgode zadovoljstva i psihološkog procvata.

Tablica 14 prikazuje doprinos mentalnih sposobnosti i spola u prvom koraku, odgode zadovoljstva u drugom te strategiju suočavanja sa stresom u trećem koraku, pri objašnjenju zadovoljstva životom.

Tablica 14.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju zadovoljstva životom

	Δ R^2	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		-.089	1.155	.250
Spol		-.140	1.813	.072
R=.167; R^2=.028; Prilagođeni R^2=.016; F(2/162) =2.329; p>0.05				
2	**.049****			
Odgoda zadovoljstva		.224	2.918	.004
R=.277; R^2=.077; Prilagođeni R^2=.060; F(3/161) =4.463; p<0.01; ΔF(1/161)=8.515; p<.01				
3	**.083****			
Rješavanje problema		.301	3.629	.000
Agresija		-.140	1.843	.067
Traženje soc. podrške		-.022	.266	.791
R=.400; R^2=.160; Prilagođeni R^2=.128; F(6/158) =5.026; p<0.01; ΔF(3/158)=5.236; p<.01				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

U prvom koraku analize kontrolne varijable (mentalne sposobnosti i spol) ne doprinose značajno zadovoljstvu životom. Kad se u drugom koraku uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do značajnog porasta (ΔR^2=.049, p<.01) te je ukupno objašnjeno 7.7% varijance zadovoljstva životom, što je relativno nizak postotak.

Odgoda zadovoljstva je značajno pozitivno povezana sa zadovoljstvom životom (β=.224; t=2.918 p<0.01). Kada se u trećem koraku analize dodaju strategije suočavanja sa stresom, dolazi do nešto većeg i statistički značajnog porasta objašnjene varijance (Δ R^2=.083, p<.01). Jedini značajan prediktor u trećem je koraku rješavanje problema (β=.301; t=3.629 p<0.001), dok agresija i ljutnja kao ni socijalna podrška ne doprinose značajnu objašnjenju zadovoljstva životom.

Strategija rješavanja problema pozitivno je povezana sa zadovoljstvom životom. Kao i u prethodnoj analizi i ovdje nalazi sugeriraju postojanje medijacije strategija nošenja sa stresom (u ovom slučaju, rješavanja problema) u vezi između prediktora i zadovoljstva životom.

U tablici 15 prikazana je analiza koja istražuje doprinos istih varijabli pozitivnim emocijama.

Tablica 15.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju pozitivnih emocija

	Δ R^2	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		-.273	3.655	.000
Spol		-.152	2.033	.044
R=.313; R^2=.098; Prilagođeni R^2=.087; F(2/162) =8.808; p<0.001				
2	**.064****			
Odgoda zadovoljstva		.258	3.515	.001
R=.403; R^2=.162; Prilagođeni R^2=.147; F(3/161) =10.403; p<0.001; ΔF(1/161)=12.359; p<.01				
3	**.070****			
Rješavanje problema		.067	.847	.398
Agresija		-.114	1.571	.118
Traženje soc. podrške		-.251	3.196	.002
R=.482; R^2=.232; Prilagođeni R^2=.203; F(6/158) =7.960; p<0.01; ΔF(3/158)=4.783; p<.01				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati u prvom koraku analize pokazuju da mentalne sposobnosti i spol objašnjavaju zajedno 9.8% varijance pozitivnih emocija. Pritom su obje varijable u značajnoj vezi s pozitivnim emocijama: mentalne sposobnosti (β=-.273; t=3.655 p<0.001) i spol (β=-.152 t=2.033 p<0.05). Pritom učenici koji su u predškolskoj dobi pokazivali više mentalne sposobnosti imaju kasnije manje pozitivnih emocija, a djevojke pokazuju manje pozitivnih emocija od mladića. Kad se u drugom koraku uključi odgoda zadovoljstva dolazi do značajnog porasta objašnjene varijance te je nakon drugog koraka objašnjeno ukupno 16.2%. Odgoda zadovoljstva pokazuje pozitivnu povezanost s pozitivnim emocijama (β=.258; t=3.515 p<0.01). Kada se u trećem koraku analize dodaju strategije suočavanja sa stresom, također dolazi do malog, ali statistički značajnog rasta objašnjene varijance (Δ R^2=.070, p<.01), a jedino traženje socijalne podrške ima značajan doprinos na njen porast (β=-.251; t=3.196 p<0.01).

S obzirom da je ova veza negativna, sudionici koji češće pribjegavaju traženju socijalne podrške kao oblika suočavanja sa stresom imaju i manje pozitivnih emocija. Značajan porast objašnjene varijance u trećem koraku i ovdje vjerojatno ukazuje na značajan medijacijski efekt strategija suočavanja (socijalne podrške) sa stresom na vezu između odgode zadovoljstva i pozitivnih emocija.

U tablici 16 prikazana je analiza koja istražuje doprinos istih varijabli zadovoljstvu školom.

Tablica 16

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju zadovoljstva školom

	Δ R^2	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		-.119	1.544	.124
Spol		.138	1.781	.077
R=.181; R^2=.033; Prilagođeni R^2=.021; F(2/162) =2.756; p>.05				
2	**.041****			
Odgoda zadovoljstva		.206	2.669	.008
R=.272; R^2=.074; Prilagođeni R^2=.057; F(3/161) =4.281; p<0.01; ΔF(1/161)=7.122; p<.01				
3	**.077****			
Rješavanje problema		.211	2.525	.013
Agresija		-.085	1.109	.269
Traženje soc. podrške		-.204	2.462	.015
R=.388; R^2=.151; Prilagođeni R^2=.118; F(6/158) =4.672; p<0.001; ΔF(3/158)=4.764; p<.01				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati u prvom koraku analize pokazuju da mentalne sposobnosti i spol nisu značajni prediktori zadovoljstva školom (F(2/162)=2.756, p>.05.

Kada se u drugom koraku uključi odgoda zadovoljstva, dolazi do niskog, ali značajnog porasta objašnjene varijance te je nakon drugog koraka objašnjeno ukupno 7.4%. Odgoda zadovoljstva pokazuje pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom školom (β=.206; t=2.669 p<0.01), što znači da sudionici koji su imali bolju odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi kasnije pokazuju višu razinu zadovoljstva školom.

U trećem koraku analize, nakon dodavanja strategija suočavanja sa stresom, također dolazi do malog, ali statistički značajnog rasta objašnjene varijance (ΔR^2=.077, p<.01). Pritom

rješavanje problema (β=.211; t=2.525 p<0.05) i traženje socijalne podrške (β=-.204; t=2.462 p<0.05) pokazuju doprinos tom porastu. Strategija rješavanja problema je pozitivno povezana sa zadovoljstvom školom, a strategija traženje socijalne podrške negativno. Dakle, sudionici koji češće primjenjuju ovu strategiju ujedno pokazuju i veće zadovoljstvo školom dok su oni koji češće traže socijalnu podršku manje zadovoljni školom.

4.5. Rezultati regresijskih analiza pri objašnjenju negativnih emocija i percipiranog stresa

U daljnjim analizama prikazane su hijerarhijske regresijske analize koje ukazuju na doprinose istih varijabli negativnim emocijama i stresu. Tako je u tablici 17 prikazan doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u prvom koraku, odgode zadovoljstva u drugom koraku te strategija suočavanja sa stresom u trećem koraku analize, u objašnjenju negativnih emocija.

Tablica 17.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju negativnih emocija

	Δ R²	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		.158	2.154	.033
Spol		.324	4.421	.000
R=.362; R^2=.131; Prilagođeni R^2=.120; F(2/162) =12.177; p<0.001				
	.032*			
2				
Odgoda zadovoljstva		-.181	2.470	.015
R=.403; R^2=.162; Prilagođeni R^2=.147; F(3/161) =10.408; p<0.001; ΔF(1/161)=6.102; p<.05				
3	**.140****			
Rješavanje problema		.082	1.079	.282
Agresija		.350	5.041	.000
Traženje soc. podrške		.119	1.584	.115
R=.550; R^2=.303; Prilagođeni R^2=.276; F(6/158) =11.424; p<0.01; ΔF(3/158)=10.583; p<.001				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati u prvom koraku analize pokazuju da mentalne sposobnosti (β=.158; t=2.154, p<0.05) i spol (β=.324; t=4.421 p<0.001) značajno objašnjavaju negativne emocije te je ovim dvjema varijablama objašnjeno značajnih 13.1% varijance negativnih emocija. Dakle, učenici koji su u predškolskoj dobi imali više mentalne sposobnosti kasnije doživljavaju više negativnih emocija. Također djevojke pokazuju više negativnih emocija od mladića. Kada se u drugom koraku analize uključi odgoda zadovoljstva, taj postotak raste na 16.2%, što je nisko, ali statistički značajno (ΔR^2=.032, p<.05).

Odgoda zadovoljstva značajno doprinosi objašnjenju negativnih emocija (β=-.181; t=2.470 p<0.05) te je s njima negativno povezana. To znači da sudionici koji su imali bolju sposobnost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi imaju i manje negativnih emocija. Kada se u trećem koraku analize uključe strategije suočavanja sa stresom, dolazi do značajnog porasta objašnjene varijance (ΔR^2=.140, p<.001), a jedino agresija i ljutnja ima značajan doprinos na taj porast (β=.350; t=5.041 p<0.001). Agresija i ljutnja su, sukladno očekivanjima, pozitivno povezane s negativnim emocijama. Kao i u ranijim analizama, s obzirom na značajan porast objašnjene varijance u trećem koraku, vjerojatno postoji značajan medijacijski efekt strategija suočavanja sa stresom (u ovom slučaju agresije i ljutnje) na vezu između odgode zadovoljstva i negativnih emocija.

Tablica 18 prikazuje doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju percipiranog stresa.

Tablica 18.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju percipiranog stresa

	ΔR^2	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		.170	2.341	.020
Spol		.335	4.604	.000
R=.377; R^2=.142; Prilagođeni R^2=.132; F(2/162) =13.429; p<0.001				
2	**.030***			
Odgoda zadovoljstva		-.175	2.408	.017
R=.415; R^2=.172; Prilagođeni R^2=.157; F(3/161) =11.150; p<0.001; ΔF(1/161)=5.796; p<.05				
3	**.111****			
Rješavanje problema		.048	.628	.531
Agresija		.199	2.833	.005
Traženje soc. podrške		.284	3.739	.000
R=.532; R^2=.283; Prilagođeni R^2=.256; F(6/158) =10.403; p<0.001; ΔF(3/158)=8.168; p<.001				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Mentalne sposobnosti i spol objašnjavaju 14.2% varijance percipiranog stresa, a kada se u analizu doda odgoda zadovoljstva, taj postotak raste na 17.2%, što je statistički značajan porast (ΔR^2=.030, p<.05). Sve varijable iz prvog i drugog koraka analize značajno su povezane s percipiranim stresom: mentalne sposobnosti (β=.170; t=2.341, p<0.05), spol (β=.335; t=4.604 p<0.001) i odgoda zadovoljstva (β=-.175; t=2.408 p<0.05).

Odgoda zadovoljstva negativno je povezana s percipiranim stresom, a mentalne sposobnosti pozitivno. Učenici koji su u predškolskoj dobi bili uspješni u odgodi zadovoljstva doživljavaju kasnije manje stresa, a oni koji su imali veće mentalne sposobnosti doživljavaju više stresa. Djevojke izvještavaju o višim razinama percipiranog stresa od mladića.

U trećem koraku analize strategije suočavanja sa stresom značajno doprinose porastu objašnjene varijance (ΔR^2=.111, p<.001). Značajnu vezu s percipiranim stresom pokazuju agresija i ljutnja (β=.199; t=2.833 p<0.01) te traženje socijalne podrške (β=.284; t=3.739 p<0.001) te su obje u pozitivnoj vezi s percipiranim stresom. Kao i do sada, s obzirom na značajan porast objašnjene varijance, rezultati sugeriraju da postoji značajan medijacijski efekt strategija suočavanja sa stresom na vezu između odgode zadovoljstva i percipiranog stresa.

4.6. Rezultati regresijske analize pri objašnjenju ukupnog školskog uspjeha

U konačnici je prikazan doprinos odgode zadovoljstva, mentalnih sposobnosti i spola u prvom i drugom koraku te strategija suočavanja sa stresom u trećem koraku analize u objašnjenju ukupnog školskog uspjeha (tablica 19).

Tablica 19.

Hijerarhijska regresijska analiza - doprinos prediktora i medijatora u objašnjenju ukupnog školskog uspjeha

	ΔR^2	β	**t**	**P**
1				
Mentalne sposobnosti		.355	4.983	.000
Spol		.228	3.208	.002
$R=.423$; $R^2=.179$; Prilagođeni $R^2=.169$; $F(2/162)=17.696$; $p<0.001$				
2	**.010**			
Odgoda zadovoljstva		.100	1.392	.166
$R=.435$; $R^2=.189$; Prilagođeni $R^2=.174$; $F(3/161)=12.511$; $p<0.001$; $\Delta F(1/161)=1.937$; $p>.05$				
3	**.022**			
Rješavanje problema		.164	2.039	.043
Agresija		-.028	.378	.706
Traženje soc. podrške		.040	.507	.613
$R=.459$; $R^2=.211$; Prilagođeni $R^2=.181$; $F(6/158)=7.030$; $p<0.001$; $\Delta F(3/158)=1.445$; $p>.05$				

**p<.05; ** p <.01; *** p<.001*

Rezultati pokazuju da, iako mentalne sposobnosti (β=.355, t=4.983, p<.001) i spol (β=.228, t=3.208, p<.01) imaju značajan efekt (17.9% objašnjene varijance), nakon dodavanja odgode zadovoljstva (drugi korak analize) nema njenog direktnog efekta na školski uspjeh. Iako su mentalne sposobnosti i spol u značajnoj vezi s njime, one u ovom radu služe kao kontrolne varijable i te veze ne odgovaraju na postavljene probleme istraživanja.

Ipak, s obzirom da u trećem koraku analize postoji značajan direktni doprinos rješavanja problema (β=.164, t=2.039, p<.05) na školski uspjeh, on je ostavljen u daljnjim analizama.

4.7. Provjera modela strukturalnim modeliranjem

4.7.1. Uvod u strukturalno modeliranje

Strukturalno modeliranje (SEM) definira se kao skup metoda, najčešće korištenih u društvenim znanostima, koje služe za određivanje odnosa između multivarijantnih podataka (McDonald i Ho, 2002). Strukturalno modeliranje ima mogućnost ispitivanja kompleksnih veza između latentnih varijabli. Prilikom testiranja strukturalnog modela zapravo se ispituje slaže li se neki, prethodno definiran hipotetski model, s izmjerenim podacima.

4.7.2. Uvjeti za strukturalno modeliranje

Preduvjeti za strukturalno modeliranje uključuju dovoljno velik uzorak sudionika, poželjno preko 200, nepostojanje multikolinearnosti, odnosno izostanak visokih interkorelacija između nezavisnih varijabli i multivarijantnu normalnost podataka.

U ovom radu broj sudionika je nešto manji, što može narušiti preciznost rezultata. Inicijalni je uzorak bio 170, ali je iz analize izbačeno 5 sudionika s ekstremnim rezultatima (*eng. outlier*) zbog narušavanja multivarijantne normalnosti, tako da je konačni uzorak 165 sudionika. Prema Morrow-Howell (1994), interkorelacije varijabli ne bi smjele prelaziti .80 te je taj kriterij u ovom istraživanju zadovoljen.

Nadalje, multivarijantna normalnost testirana je provjerom univarijantnih asimetričnosti i spljoštenosti svake varijable i provjerom Mahalanobisove udaljenosti multivarijantnih ekstremnih rezultata te se pokazalo da rezultati većinom zadovoljavaju kriterij multivarijantne normalnosti. Jedna varijabla, međutim, pokazuje blago odstupanje od normalne distribucije. Riječ je o agresivnosti i ljutnji kao strategiji suočavanja sa stresom, koja pokazuje asimetričnu distribuciju prema lijevom kraju, odnosno sudionici većinom imaju niske rezultate na ovoj skali. Nadalje, varijabla koja mjeri sposobnost odgode zadovoljstva dihotomna je te stoga ne može imati normalnu distribuciju, ali s obzirom da je u analizu uključena kao prediktor, očekuje se da to neće imati značajnog efekta na rezultate.

Strukturalno modeliranje uključuje vrednovanje mjernog i strukturalnog modela.

4.7.3. Mjerni model

Mjerni se model definira izračunavanjem konfirmatorne faktorske analize, odnosno testiranjem unaprijed definirane faktorske strukture korištenih latentnih varijabli. Konfirmatorna faktorska analiza evaluira mjerni model, pri čemu faktori odgovaraju latentnim varijablama u modelu. U prvom koraku definiranja mjernog modela izračunata je konfirmatorna faktorska analiza, a u drugom je koraku testiran odnos između korištenih latentnih varijabli.

Testiranje mjernog modela provedeno je na cijelom uzorku od 165 sudionika te uključuje 6 latentnih varijabli i njihove indikatore (slika 1).

Uobičajeno se preporuča (Hall, Snell i Singer Foust, 1999; Russell, Kahn, Spoth i Altmaier, 1998) tzv. parcijalizacija latentnih varijabli, odnosno korištenje združenih umjesto pojedinačnih čestica jer združene čestice često imaju i bolje psihometrijske karakteristike. Međutim, u ovom istraživanju, u skalama koje predstavljaju strategije suočavanja sa stresom, zbog ranije modifikacije faktorskih struktura i malog broja čestica koje čine svaku od uključenih podskala, korištene su pojedinačne čestice kao indikatori latentnih varijabli. Parcijalizacija, odnosno združivanje čestica u ovom se slučaju pokazala nemogućom zbog premalog broja čestica te je uključivanje originalnih čestica rezultiralo boljim pristajanjem modela. Tako se skala agresivnosti i ljutnje sastoji od 4 čestice, skala rješavanja problema od 5 čestica, a skala socijalne podrške od 3 čestice. Zaboravljanje kao strategija suočavanja sa stresom izbačeno je iz mjernog i strukturalnog modela jer se u ranijim regresijskim analizama pokazalo da varijabla odgode zadovoljstva nema značajan efekt u njegovom objašnjenju, pa stoga ni ne može biti medijator odnosa između odgode zadovoljstva i kriterijskih varijabli.

Varijabla *sposobnost odgode zadovoljstva* je, kao što je ranije opisano, jedna dihotomna čestica, koja govori samo je li sudionik u predškolskoj dobi prošao ili nije prošao test sposobnosti odgode zadovoljstva. Stoga je prediktorska varijabla u modelu manifestna, a ne latentna.

Za preostale korištene varijable (ujedno i kriterijske) kao indikatori korištene su združene čestice (eng. *item parcels*), odnosno kompoziti rezultata na korištenim skalama, sljedećim redom.

Psihološka dobrobit konstruirana je od ukupnog rezultata na skali zadovoljstva životom, ukupnog rezultata na skali psihološkog procvata i rezultata na skali pozitivnih emocija. Ovakva konstrukcija latentnog faktora bila je moguća jer su se sve tri uključene skale pokazale strogo jednofaktorskima na eksploratornoj faktorskoj analizi, sastoje se od relativno malog broja čestica te su međusobno povezane. Konstrukcija ovakve latentne varijable također je pojednostavila formiranje strukturalnog modela koji bi u protivnom, da su se sve navedene varijable promatrale odvojeno, bio kompleksan i teško interpretabilan. Zadovoljstvo školom

isključeno je iz formiranja psihološke dobrobiti jer je s njom pokazalo nisku saturaciju u konfirmatornoj faktorskoj analizi, čime se narušavalo pristajanje mjernog modela.

Školski uspjeh sastoji se od triju čestica: školskog uspjeha na kraju prvog, drugog i trećeg razreda. S obzirom da je dio sudionika tijekom istraživanja bio u trećem razredu, treća navedena varijabla uključivala je određen broj sudionika bez podataka, što može uzrokovati značajna ograničenja prilikom izrade strukturalnog modela. Taj je problem riješen na način da se za te sudionike, za treći razred, izračunala prosječna ocjena u prvom i drugom razredu.

Stres i negativne emocije podijeljeni su na tri kompozitne varijable, od čega su dvije dva ekstrahirana faktora iz eksploratorne faktorske analize na Skali percipiranog stresa, a treću kompozitnu česticu predstavlja rezultat na jednofaktorskoj podskali negativnih emocija (PANAS upitnik).

Ovakvim kreiranjem latentnih kriterijskih varijabli reducirao se njihov broj te se olakšala interpretabilnost konačnog strukturalnog modela.

Definiran mjerni model prikazan je na slici 1. Pritom elipse označavaju latentne varijable, pravokutnici opažene ili združene varijable, ravne strelice usmjerene odnose, a zakrivljene korelacije.

U tablici 20 prikazane su povezanosti između uključenih latentnih varijabli.

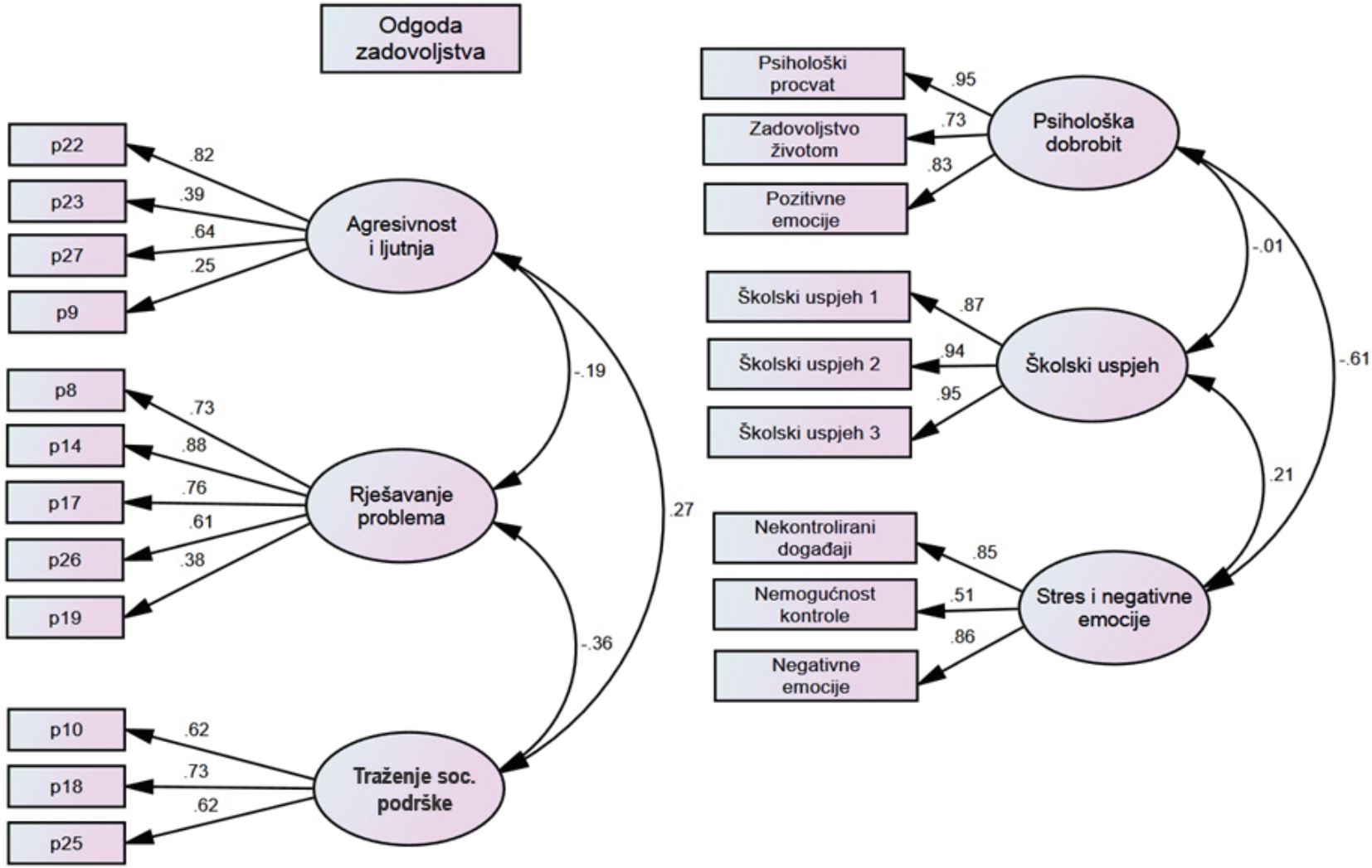
U tablici 20 prikazane su povezanosti između uključenih latentnih varijabli.

Tablica 20.

Povezanost između latentnih varijabli

	1	2	3	4	5	6
1. Agresivnost i ljutnja		-.08	.27*	-.24*	-.06	.41***
2. Rješavanje problema			-.36**	.33***	.25**	.11
3. Traženje soc. podrške				-.38***	-.08	.27*
4. Psihološka dobrobit					-.01	-.61***
5. Školski uspjeh						.21*
6. Stres i negativne emocije						

*p<.05; **p<.01; ***p<0.001



Slika 1. Mjerni model

Ovako definiran model testiran je najčešće korištenim indikatorima pristajanja: χ2, χ2/df, *RMSEA*, *TLI*, IFI i *CFI*. Sljedeći iznosi pojedinih parametara ukazuju na bolje ili lošije pristajanje modela:

χ2 Hi-kvadrat koji nije statistički značajan ukazuje na dobro slaganje modela s podatcima. Ipak, taj se kriterij rijetko može zadovoljiti jer je hi-kvadrat osjetljiv na veličinu uzorka.

χ2/df Najstroži kriterij zahtijeva omjere u opsegu 2:1 (Carmines i McIver, 1981), a nešto blaži kriteriji dopuštaju omjere do opsega 5:1 (Marsh i Hocevar, 1985; Mulaik i sur. 1989).

RMSEA (eng. *The root mean square error of approximation*) - vrijednosti od 0.05 ili manje smatraju se dobrim slaganjem, između 0.05 – 0.10 prihvatljivim, a veće od 0.10 ne bi trebale biti prihvaćene (Hu i Bentler, 1999; Nusair i Hua, 2010).

CFI (eng. *Comparative Fit Index*) - Vrijednosti ≥0.90 smatraju se prihvatljivim pristajanjem modela podatcima, dok vrijednosti iznad ≥0.95 ukazuju na dobro pristajanje (Hu i Bentler, 1999).

TLI (eng. *Tucker-Lewis Index*) - prihvatljive su vrijednosti indeksa iznad .9, iako se preferiraju vrijednosti iznad .95 (Hair, Black, Babin, Anderson i Tatham, 2010).

U tablici 21 prikazane su vrijednosti ovih parametara. Vidi se da ovako definiran model pokazuje prihvatljivo slaganje prema nekim parametrima (RMSEA, χ2/df) te nešto lošije prema drugim parametrima (χ2, CFI, TLI). S obzirom da je χ2 uobičajeno osjetljiv na veličinu uzorka pa je rijetko neznačajan, a CFI i TLI su relativni pokazatelji slaganja, može se reći da je mjerni model prihvatljiv te je nastavljena izrada strukturalnog modela

Tablica 21.

Pokazatelji slaganja za mjerni model na cijelom uzorku

χ2	χ2/df	CFI	TLI	RMSEA
381.60 p <.000	1.987	.882	.857	.078

4.7.4. Strukturalni model

U drugom koraku strukturalnog modeliranja izrađuje se i testira strukturalni model te se njime testiraju postavljenje hipoteze o međusobnim odnosima između latentnih varijabli. Model je „identificiran“ ako postoji jedno najbolje rješenje za svaki parametar u modelu čija vrijednost nije poznata te se nakon njegove identifikacije procjenjuju parametri u modelu. U ovom je radu za procjenu parametara korištena metoda maksimalne vjerojatnosti.

Na slici 2 prikazan je konačni strukturalni model. Odgoda je zadovoljstva prediktorska (nezavisna) varijabla, tri različite strategije suočavanja sa stresom (agresija i ljutnja, orijentiranje na rješavanje problema i traženje socijalne podrške) predstavljaju medijacijske varijable, dok su psihološka dobrobit, školski uspjeh, stres i negativne emocije kriterijske (zavisne) varijable. Tijekom testiranja modela pod kontrolom su držane mentalna sposobnost i spol sudionika.

Iz modela je vidljivo postojanje statistički značajnih efekata odgode zadovoljstva na sve tri strategije suočavanja sa stresom. Također se vidi da su svi direktni efekti odgode zadovoljstva na kriterijske varijable (psihološku dobrobit, školski uspjeh i stres) postali statistički neznačajni. Kada je u pitanju školski uspjeh, inicijalno nije bilo direktnog efekta odgode zadovoljstva na njega, nijedan medijator ne pokazuje značajan efekt na njega. Drugim riječima, i nakon strukturalnog modela može se sa sigurnošću reći da odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi i strategije nošenja sa stresom nisu povezane sa školskim uspjehom.

Kada se govori o ostalim direktnim efektima, odgoda zadovoljstva pozitivno je povezana s usmjerenošću na rješavanje problema (β=.48, $p<.001$), a negativno s ljutnjom i agresijom (β=-.28, $p<.001$) te traženjem socijalne podrške (β=-.50, $p<.001$). Drugim riječima, sudionici koji su u predškolskoj dobi imali bolju sposobnost odgode zadovoljstva u trećem i četvrtom razredu srednje škole češće koriste strategiju rješavanja problema, a rjeđe agresiju i ljutnju ili traženje socijalne podrške. Ovaj rezultat u skladu je s očekivanjima.

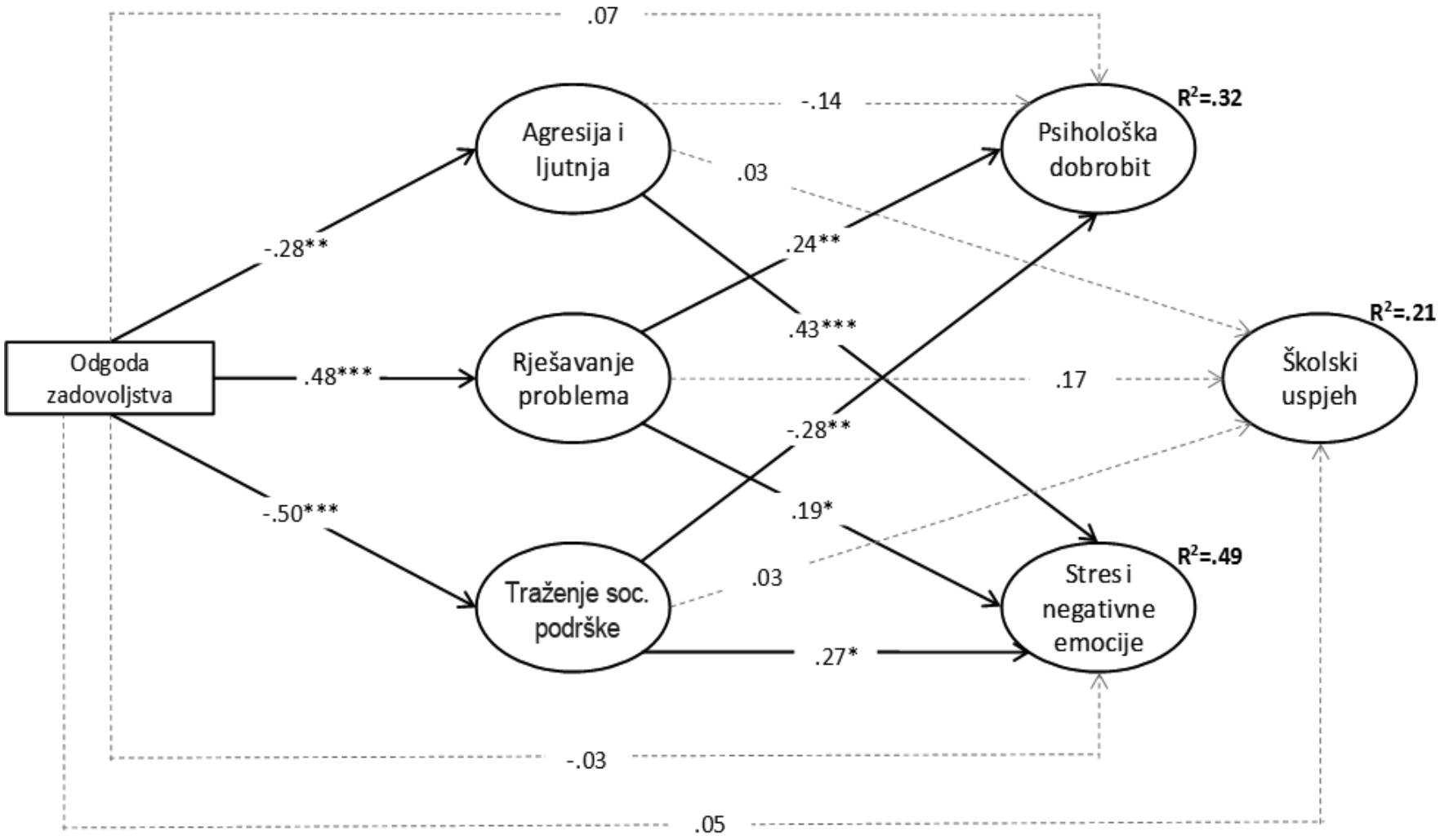
Agresija i ljutnja kao strategija nošenja sa stresom nema značajan efekt na psihološku dobrobit (β=-.14, $p>.05$), ali je značajno i pozitivno povezana sa stresom i negativnim emocijama (β=.43, $p<.001$). Pojedinci koji su skloniji ovoj strategiji suočavanja sa stresom, dakle, prijavljuju i više razine stresa i negativnih emocija.

Usmjerenost na rješavanje problema značajno je pozitivno povezana sa psihološkom dobrobiti (β=.24, $p<.01$), ali, zanimljivo, i sa stresom i negativnim emocijama (β=.19, $p<.05$). Prvi je nalaz u skladu s očekivanjima, drugi je neočekivan.

Traženje socijalne podrške pokazuje značajnu negativnu povezanost sa psihološkom dobrobiti (β=-.28, $p<.01$) i značajnu pozitivnu sa stresom i negativnim emocijama (=.27, $p<.05$).

Točnije, pojedinci koji češće pribjegavaju strategiji traženja socijalne podrške prijavljuju niže razine psihološke dobrobiti i više razine stresa.

U ranije prikazanim regresijskim analizama sposobnost odgode zadovoljstva imala je direktan efekt na aspekte psihološke dobrobiti, kao i na stres i negativne emocije. S obzirom da se nakon uključivanja strategija suočavanja sa stresom, kao medijatora, ti efekti potpuno gube u strukturalnom modelu, može se reći da su strategije suočavanja sa stresom potpuni medijatori veze između sposobnosti odgode zadovoljstva i psihološke dobrobiti te veze između sposobnosti odgode zadovoljstva i stresa. Drugim riječima, odgoda zadovoljstva ostvaruje efekt na psihološku dobrobit i razinu stresa i negativnih emocija preko različitih strategija suočavanja sa stresom.



*Legenda:*p<.05; **p<.01; ***p<.001*

Slika 2. Strukturalni model

Pokazatelji pristajanja strukturalnog modela istovjetni su pokazateljima pristajanja mjernog modela pa je tako slaganje modela s podatcima testirano pokazateljima χ2, χ2/df, CFI, TLI i RMSEA. Rezultati su prikazani u tablici 22.

Tablica 22.

Pokazatelji slaganja za strukturalni model na cijelom uzorku

χ2	χ2/df	CFI	TLI	RMSEA
294,37 p<,01	1.344	.955	.943	.046

Ovaj model ima dobro slaganje s podatcima. Hi-kvadrat test pokazao se statistički značajnim, no, kao što je ranije rečeno, nedostatak je ovog testa osjetljivost na veličinu uzorka (Brown, 2006.). Korekcija s obzirom na broj stupnjeva slobode donosi vrijednost χ^2/ df=1.34, što je manje od preporučene vrijednosti $\chi^2/df \leq 5$ te ukazuje na dobro pristajanje strukturalnog modela podacima. RMSEA (prosječna standardna rezidualna pogreška) iznosi .046, što isto ukazuje na dobro pristajanje. Indeks CFI iznosio je .955, a TLI .943, što su također zadovoljavajući pokazatelji slaganja.

4.7.5. Medijacijska uloga strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva kao prediktorske varijable te dobrobiti, školskog uspjeha i stresa kao kriterijskih varijabli

Iz strukturalnog modela vidljiva je posredujuća uloga strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva i psihološke dobrobiti, školskog uspjeha te stresa i negativnih emocija. Zbog toga je dodatno testiran medijacijski efekt triju uključenih strategija suočavanja sa stresom (agresije i ljutnje, rješavanja problema i socijalne podrške) na ovu vezu. Za testiranje medijacijskih efekata najčešće se koristi *bootstrapping* metoda (Hayes, 2009) koja se temelji na ponovljenim uzorcima, tj. stvara niz jedinstvenih skupova podataka iz originalnog uzorka i procjenjuje indirektne efekte u svakom od njih. Taj se proces ponavlja tisuću ili više puta te se tako stvara empirijski procijenjena distribucija indirektnih efekata iz koje proizlaze tzv. bootstrap intervali pouzdanosti. Pregledom tih intervala testira se statistička značajnost ukupnih i pojedinačnih indirektnih efekata u modelu (Preacher i Hayes, 2008). U ovom istraživanju broj uzoraka bio je 2000 te je korišten interval pouzdanosti od 95%.

Kada se govori o medijaciji, postoji nekoliko tipova efekata koji se mogu promatrati. Direktni efekti označavaju direktnu vezu između varijabli. Beta koeficijenti, koji se vide na strukturalnom modelu (slika 2) između svake od uključenih varijabli, predstavljaju direktne efekte. Indirektni efekti su efekti koje prediktorska varijabla ostvaruje na kriterijsku, putem medijacijske varijable te se uobičajeno računaju kao umnožak između direktnih efekata u promatranom putu. U ovom istraživanju, dakle, indirektni efekti odgode zadovoljstva na svaku kriterijsku varijablu (dobrobit, školski uspjeh, stres i negativne emocije) ostvareni su putem strategija suočavanja sa stresom (agresije, rješavanja problema i socijalne podrške). Totalni efekti predstavljaju sumu direktnih i indirektnih efekata, odnosno ukupni efekt na kriterijske varijable.

Međutim, kada u analizi postoji više od jednog medijatora (što je slučaj u ovom istraživanju) tada se govori o ukupnim i specifičnim indirektnim efektima. Tako je primjerice, u ovom istraživanju, ukupni indirektni efekt odgode zadovoljstva na dobrobit sudionika zbroj svih indirektnih efekata, odnosno zbroj indirektnog efekta ostvarenog putem agresije i ljutnje, zatim indirektnog efekta ostvarenog preko rješavanja problema te indirektnog efekta ostvarenog preko traženja socijalne podrške. Ukupni indirektni efekti odgovaraju na pitanje imaju li strategije suočavanja sa stresom medijacijsku ulogu u vezi između odgode zadovoljstva i pojedine kriterijske varijable (dobrobiti, školskog uspjeha ili stresa i negativnih emocija).

No, oni ne odgovaraju na pitanje koja specifična strategija suočavanja sa stresom ima medijacijsku ulogu u ovim vezama. Stoga, nasuprot ukupnim indirektnim efektima, postoje i specifični indirektni efekti koji promatraju svaku posredujuću ulogu zasebno pa je putem njih moguće utvrditi koje strategije suočavanja sa stresom imaju značajnu posredujuću ulogu u vezi između odgode zadovoljstva i pojedinih kriterijskih varijabli.

U tablici 23 prikazani su ukupni i specifični indirektni efekti u ovom istraživanju. S obzirom da se u prethodnim analizama nije pokazalo da je odgoda zadovoljstva dobar prediktor školskog uspjeha uz nepostojanje direktnih efekata bilo koje strategije suočavanja sa stresom na njega, ova je varijabla isključena iz medijacijske analize.

Tablica 23.

Ukupni i specifični indirektni efekti odgode zadovoljstva na dobrobit i stres i negativne emocije

Ukupni indirektni efekti	**β**	**P**
Dobrobit	.29	.003
Stres i negativne emocije	-.17	.048
Specifični indirektni efekti	**β**	**P**
Agresija – Dobrobit	.04	.072
Traženje soc. podrške – Dobrobit	.14	.031
Rješavanje problema – Dobrobit	.12	.037
Agresija - Stres i negativne emocije	-.12	.005
Rješavanje problema – Stres i negativne emocije	.09	.062
Traženje soc. podrške – Stres i negativne emocije	-.14	.020

Prediktorska varijabla: Odgoda zadovoljstva

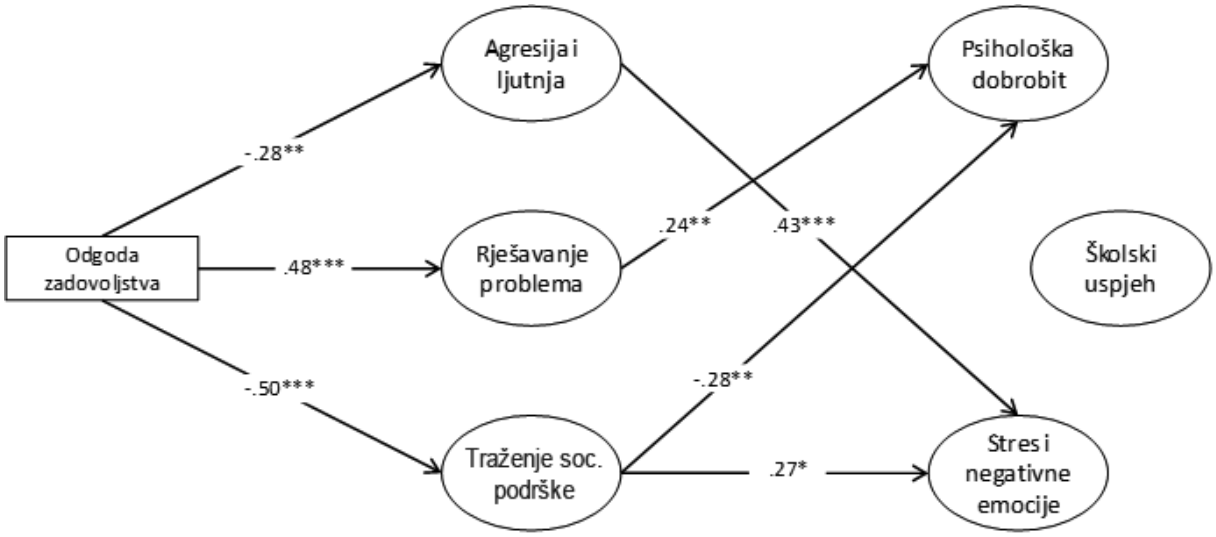
Kao što se vidjelo iz strukturalnog modela (slika 2), svi direktni efekti između odgode zadovoljstva i strategija suočavanja sa stresom bili su statistički značajni, što je jedan od preduvjeta za ispitivanje daljnjih medijacijskih efekata. Medijacijska analiza bootstrapping metodom (tablica 23) pokazala je da postoji značajan indirektni efekt strategija suočavanja sa stresom na dobrobit (β=.29, p<.01) te na stres i negativne emocije (β=-.17, p <.05). U oba se slučaja radi o potpunoj medijaciji jer direktni efekti odgode zadovoljstva na dobrobit i stres nakon uvođenja medijatora više nisu statistički značajni. Specifični indirektni efekti (tablica br. 23) ukazuju nam da se ova medijacija odvija na dobrobit putem strategije rješavanja problema (β=.12, p <.05) i traženja socijalne podrške (β=-.14, p <.05), a na stres i negativne emocije putem agresije (β=-.12, p <.01) i socijalnu podršku (β=-.14, p <.05). Agresija, dakle, u ovom modelu nema značajnu medijacijsku ulogu u objašnjenju dobrobiti, a rješavanje problema nema značajnu medijacijsku ulogu u objašnjenju stresa i negativnih emocija.

Dakle, sudionici koji su u predškolskoj dobi imali uspješnu odgodu zadovoljstva češće primjenjuju strategiju rješavanja problema (β=.48, p <.001), što onda dovodi do veće dobrobiti u kasnijoj dobi (β=.24, p <.01). Također, sudionici koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva češće traže socijalnu podršku (β=-,50, p <,001), što dovodi do niže razine dobrobiti u kasnijoj dobi (β=-,28, p <,01).

Istovremeno, sudionici koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi češće u kasnijoj dobi koriste ljutnju i agresiju kao strategiju suočavanja sa stresom (β=-.28, p <.01), što onda dovodi do još više razine stresa i negativnih emocija (β=.43, p <.001). I na kraju, oni češće traže socijalnu podršku u kasnijoj dobi (β=-.50, p <.001), što također dovodi do viših razina stresa i negativnih emocija (β=.27, p <.05).

Općenito, može se reći da strategije suočavanja sa stresom posreduju između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kasnije dobrobiti te stresa i negativnih emocija. Pritom strategije rješavanja problema i traženja socijalne podrške posreduju kod razine dobrobiti, a agresija i ljutnja te traženje socijalne podrške kod razine stresa i negativnih emocija.

Na slici 3. prikazani su putovi značajnih medijacijskih efekata.



Slika 3. Prikaz statistički značajnih indirektnih efekata

5. RASPRAVA

Ovo istraživanje imalo je za cilj ispitati povezanost između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi sa školskim uspjehom, percipiranim stresom, strategijama suočavanja sa stresom i dobrobiti učenika na kraju srednje škole, uz kontrolu spola i mentalnih sposobnosti koje su, kao i odgoda zadovoljstva, mjerene u predškolskoj dobi. S druge strane, htjelo se također provjeriti imaju li strategije suočavanja sa stresom posredujuću ulogu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi s navedenim konstruktima na kraju srednje škole. Pretpostavljalo se da će odgoda zadovoljstva imati pozitivan utjecaj na školski uspjeh i dobrobit (zadovoljstvo životom, pozitivne emocije i zadovoljstvo školom), a negativan na stres i negativne emocije te da će strategije suočavanja sa stresom posredovati u tom odnosu.

Općenito se pokazalo da je odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi povezana s većinom istraživanih ishoda na kraju srednje škole. No, neočekivan je rezultat da nije dokazana njena povezanost sa školskim uspjehom, za razliku od povezanosti s dobrobiti i stresom.

Prema očekivanjima, strategije suočavanja sa stresom pokazale su se medijatorom između odgode zadovoljstva i stresa te dobrobiti. Bitno je spomenuti da se zaboravljanje kao strategija suočavanja nije pokazala značajnim medijatorom, ali ostale tri (agresija i ljutnja, rješavanje problema i traženje socijalne podrške) jesu.

5.1. Deskriptivna statistika i korelacije

Iz deskriptivne analize podataka vidljivo je da su sve varijable normalno distribuirane. Vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti jedino pokazuju blažu asimetričnost kod agresije i ljutnje kao strategije suočavanja sa stresom. Smanjena sklonost toj strategiji (ljutnji i agresiji) suočavanja korespondira s rezultatima istraživanja koji pokazuju da se korištenje strategija mijenja s odrastanjem u korist učinkovitijih strategija i načina suočavanja (npr. Seiffge-Krenke i Shulman, 1990; Shulman, Seiffge-Krenke i Samet, 1987; Tolor i Fehon, 1987; Zimmer-Gembeck i Skinner, 2008).

Što se tiče mentalnih sposobnosti, rezultati su nešto viši, što se može tumačiti najvjerojatnije slabijim metrijskim karakteristikama upitnika. Naime, može se pretpostaviti da ne odgovara dovoljno dobro dobnoj strukturi ispitanika te je „prelagan“, a može biti i rezultat pojačanih priprava djece za procjenu tijekom predškole čiji se program priprave oslanja na sadržaje slične sadržajima upitnika.

Kad su u pitanju korelacije, odgoda zadovoljstva prije početka školovanja značajno pozitivno korelira s mentalnim sposobnostima sudionika u predškolskoj dobi te sa zadovoljstvom školom, školskim uspjehom, psihološkim procvatom, pozitivnim emocijama, zadovoljstvom životom, problemskim suočavanjem sa stresom na kraju srednje škole. Postoji značajna negativna korelacija s dvjema strategijama suočavanja sa stresom – agresijom i ljutnjom te traženjem socijalne podrške. Povezanost odgode zadovoljstva s navedenim, ali i drugim ishodima, u skladu je s rezultatima dosad provedenih istraživanja (za pregled vidi Dawd, 2017).

5.2. Povezanost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi s ispitivanim zavisnim varijablama na kraju srednjoškolskog obrazovanja

5.2.1. Odgoda zadovoljstva i školski uspjeh

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da mentalne sposobnosti i spol objašnjavaju značajan postotak varijance školskog uspjeha, dok odgoda zadovoljstva nije bila značajan prediktor. Također, ni u strukturalnom modelu, veza između odgode zadovoljstva i školskog uspjeha nije bila značajna.

Djevojke i oni sudionici koji su imali razvijenije mentalne sposobnosti u predškolskoj dobi imali su bolji školski uspjeh na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja koja su već spomenuta u uvodu, a u kojima je dokazana prediktivna vrijednost mentalnih sposobnosti za školski uspjeh (Deary i sur. 2007; Neisser i sur. 1996; Rahafar i sur. 2017; Spinath i sur. 2010; Vrdoljak i Velki, 2012). U longitudinalnom istraživanju, Chamorro-Premuzic i Furnham (2006) također nalaze da su mentalne sposobnosti jedan od najboljih prediktora školskih ocjena. Matešić ml. (2015) dokazuje da su mentalne sposobnosti značajan prediktor za sve tri važne mjere školskog postignuća (opći uspjeh, Hrvatski jezik i Matematika).

Dosadašnja istraživanja također pokazuju da učenice općenito ostvaruju bolji školski uspjeh. U istraživanju Nikčević-Milković i Brala-Mudrović (2017), djevojčice (osnovna škola) i djevojke (srednja škola) pokazuju bolje rezultate u čitanju i pisanju na dvjema obrazovnim razinama. Slične rezultate iz četrdeset zemalja pokazuje analiza Mullis, Martin, Foy i Drucker (2012). Niz drugih istraživanja nudi objašnjenja takvih nalaza u većoj motiviranosti i angažiranosti pripadnica ženskog roda (Macuka i Burić, 2015; Vecchione, Alessandri i Marsicano, 2014), većim povjerenjem u učitelje i zadovoljstvom školom, većom samoefikasnošću (Koludrović i Radnić, 2013) te višim razinama samokontrole ili adaptivnog ponašanja (Carvalho, 2016; Nikčević-Milković, 2019; Weis, Heikamp i Trommsdorff, 2013).

Osim mentalnih sposobnosti, i nekognitivni faktori, kao što je primjerice sposobnost samoregulacije, u istraživanjima su se pokazali značajnim prediktorima kasnijeg školskog uspjeha (primjerice, Becker i sur. 2014; de la Fuente i sur. 2014; Duncan, McClelland i Acock, 2017; Neuenschwander i sur. 2012). Pored navedenih, i longitudinalno istraživanje na mlađoj adolescentskoj populaciji, Brebrić, Ljubin Golub i Rijavec (2020) pokazalo je da odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi predviđa kasniji školski uspjeh povrh mentalnih sposobnosti uz posredujući efekt spola. No, u ovom istraživanju, ova veza između odgode zadovoljstva i školskog uspjeha nije pronađena.

Jedno od mogućih objašnjenja rezultata ovog istraživanja u kojem odgoda zadovoljstva nije značajan prediktor školskog uspjeh leži u činjenici da se radi o starijim adolescentima pa su do kraja srednje škole možda otpali oni koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi. Sljedeće moguće objašnjenje može biti u uzorku sudionika iz različitih škola i obrazovnih kurikula, kriterija ocjenjivanja te činjenice da se školsko postignuće promatralo samo općim uspjehom, a ne npr., određenim relevantnim predmetima koji odgovaraju specifičnosti pojedinog obrazovnog kurikula. Ako bi se dodali relevantni predmeti za obrtničke škole, npr. ocjena iz stručne prakse moguće je da bi taj uspjeh bio veći i da bi taj normativni dio izražen klasičnim sumativnim vrednovanjem izjednačio sudionike uzorka. Moguće da polaznik obrtničke škole kojemu nije uzet u obzir relevantan dio obrazovanja (npr. ocjena iz stručne prakse), unatoč uspješnoj odgodi zadovoljstva pokazuje niži školski uspjeh od gimnazijalca koji nije odgodio zadovoljstvo jer u gimnazijskom programu svi predmeti predstavljaju specifičnu okosnicu tog kurikula.

Također se može pretpostaviti da su gimnazijalci fokusiraniji na školski uspjeh usmjereniji na školske ocjene zbog prohodnosti na više razine obrazovanja, dok polaznici strukovnih škola više motivacije pokazuju za praktične sadržaje koji nisu uvijek sumativno vrednovani. Da bi moguće uvođenje u analizu i relevantnih predmeta, a ne samo općeg uspjeha, dalo drukčiji rezultat, pokazuju istraživanja gdje je dokazana prediktivna vrijednost odgode zadovoljstva kad je u pitanju uspjeh u relevantnim predmetima. Tako su Herndon, Bembenutty i Gill (2015) na uzorku srednjoškolaca potvrdili da sposobnost odgađanja zadovoljstva dovodi do značajnijeg uspjeha na državnim standardiziranim testovima iz relevantnog predmeta Matematike. Istraživanje koje je provela Brebrić (2008) pokazalo je da je uspješna odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi povezana s boljim školskim uspjehom iz relevantnih nastavnih predmeta Hrvatskog jezika i Matematike četiri godine kasnije, dok nije bilo povezanosti s općim školskim uspjehom. Uključivanje relevantnih predmeta uz opći uspjeh, pogotovo za strukovne škole koji se razlikuju od običajne grupe relevantnih predmeta za osnovnoškolske i gimnazijske programe, svakako može biti prijedlog za buduća istraživanja.

5.2.2. Odgoda zadovoljstva i stres

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da su mentalne sposobnosti i spol značajni pozitivni prediktori percipiranog stresa, a odgoda zadovoljstva negativni prediktor.

Učenici koji su imali veće mentalne sposobnosti u ranoj dobi pokazuju veću razinu percipiranog stresa u kasnijoj dobi. Većina istraživanja bavi se utjecajem stresa na mentalno funkcioniranje, dok su rjeđa ona koja ispituju utjecaj mentalnih sposobnosti na doživljeni stres (Sandi, 2013). Neka od tih istraživanja ne pronalaze značajnu direktnu povezanost mentalnih sposobnosti i stresa, već se ona ostvaruje posredno (Jung i sur. 2019) ili putem drugih konstrukata inteligencije, kao što je emocionalna inteligencija (Singh i Sharma, 2012). Objašnjenje rezultata iz ovog istraživanja da oni koji imaju veće mentalne sposobnosti doživljavaju veće razine stresa, možda leži u pretpostavci da su sudionici s razvijenijim mentalnim sposobnostima općenito kritičniji te svjesniji važnosti završnih razreda za budućnost pa doživljavaju veće razine stresa, naročito kod dobivanja lošijih ocjena, no može se pretpostaviti da je taj stres nižeg intenziteta koji ne otežava kognitivne procese (Sandi, 2013).

Što se tiče spola, djevojke pokazuju veću razinu percipiranog stresa u odnosu na mladiće. Dosadašnja istraživanja potvrđuju ovakve rezultate. Primjerice, Hampel i Petermann (2006) u svom istraživanju na uzorku australskih adolescenata pokazuju da djevojke, za razliku od mladića, iskazuju veću količinu percipiranog stresa. Grour, Thomas i Shoffner (1992) u longitudinalnoj studiji, u kojoj su sudionici bili američki srednjoškolci, također potvrđuju rezultate u kojima djevojke doživljavaju veće razine stresa. Veća razina stresa kod djevojaka objašnjava se većim sudjelovanjem djevojaka u interpresonalnim odnosima (obitelj, prijatelji) koji generiraju stres i njihovom većom osjetljivošću na adolescentske promjene života.

Nadalje, sudionici koji su u predškolskoj dobi ostvarili uspješnu odgodu zadovoljstva, u srednjoškolskoj dobi doživljavaju manju razinu stresa. Kao što je već spomenuto u uvodnom dijelu ovog rada, istraživanja potkrepljuju ovaj rezultat. Tako Mischel i sur. (1988) pronalaze negativnu korelaciju između odgode zadovoljstva i stresa. Otkrili su da će djeca, koja su duže odgađala zadovoljstvo, kasnije razviti veću otpornost za nošenje sa stresom i životnim frustracijama. Može se pretpostaviti da je ovaj nalaz rezultat relativne stabilnosti sposobnosti odgađanja zadovoljstva tijekom odrastanja (Casey i sur. 2011) i sposobnosti pronalaženja optimalne razine između hladnih i vrućih strategija kontrole impulsa, koje su teorijska baza samoreguliranja. Adolescencija je, kao što je već rečeno, vrlo stresno razdoblje, no rezultati ovog istraživanja u kontekstu spomenutog teorijskog okvira pretpostavljaju da su sudionici, koji su odgodili zadovoljstvo, naučili koristiti hladne strategije samoreguliranja koje su vrlo učinkovite kad je stres nižeg intenziteta, a vruće kad je razina stresa visoka i zahtijeva trenutačnu reakciju. Drugim riječima, ravnoteža između vrućeg i hladnog sustava određena

je, uz ostale faktore i stresom, razinom razvoja i samoregulacijskom dinamikom pojedinca. Niže razine percipiranog stresa sudionika koji su uspješno odgodili zadovoljstvo očigledno su rezultat kvalitetnog korištenja hladnih strategija samoregulirajućeg ponašanja koje se ogledaju u kognitivnim, emocionalno neutralnim, kontemplativnim, fleksibilnim i strateški dobro usmjerenim reakcijama na različite izazove (Metcalfe i Mischel, 1999).

5.2.3. Odgoda zadovoljstva i negativne emocije

Prema rezultatima hijerarhijske regresijske analize, mentalne sposobnosti, spol i odgoda zadovoljstva značajni su prediktori negativnih emocija.

Sudionici koji su u predškolskoj dobi imali izraženije mentalne sposobnosti imali su kasnije više negativnih emocija. Moguće objašnjenje ovog nalaza može se naći u radu Schwarz-a (1990) koji odnos mentalnih sposobnosti i emocija drži dvosmjernim te tvrdi da pojedinci koji doživljavaju negativne emocije imaju tendenciju korištenja složenijih mentalnih funkcija u smislu analiziranja događaja ili podražaja u svom okružju kako bi utvrdili uzročno-posljedične veze sa svojim vlastitim emocionalnim iskustvom. Dakle, više mentalne sposobnosti, na neki način, potiču pojedinca da svoje negativne emocije ne suzbija, ne negira, već da se kognitivno suočava s njima i bude otvoreniji u njihovoj percepciji.

Kad je u pitanju spol, djevojke pokazuju veću razinu negativnih emocija od mladića. Dosadašnja istraživanja potvrđuju ove rezultate. Tako Brebner (2003) pokazuje da žene doživljavaju veće razine negativnih emocija ili emocionalnih stanja kao što su strah, krivnja i tuga od pripadnika muškog spola.

Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi značajno je negativno povezana s negativnim emocijama. Sudionici koji su imali uspješnu odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi imaju i manje negativnih emocija na kraju srednje škole. Već spomenuta istraživanja potvrđuju takav rezultat u kojem uspješna rana odgoda zadovoljstva utječe na kasnije prilagodljivije i sretnije ljude (primjerice, Liliana i Nicoleta, 2014; Mischel i sur. 1988). Razlozi mogu biti različiti. Tako su pojedinci koji imaju bolju samoregulaciju manje skloni ruminiranju koje je povezano s neadaptivnim strategijama suočavanja i negativnim emocijama (za pregled vidi Michl, McLaughlin, Shepherd i Nolen-Hoeksema, 2013).

5.2.4. Odgoda zadovoljstva i strategije suočavanja sa stresom

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazuju da je odgoda zadovoljstva u ranoj dobi pozitivan prediktor strategije usmjerene na rješavanje problema, a negativan prediktor strategije ljutnje i agresije i strategije traženja socijalne podrške i utjehe. Nije bilo povezanosti između odgode zadovoljstva i strategije zaboravljanja.

Kad je u pitanju strategija zaboravljanja, jedini su značajan prediktor mentalne sposobnosti. Spol i odgoda zadovoljstva nisu se pokazali značajnim prediktorima ove strategije. Rezultati su pokazali da sudionici s većim mentalnim sposobnostima rjeđe koriste strategiju zaboravljanja, što potvrđuju i rezultati nekih dosadašnjih istraživanja. Tiet i sur. (1998) govore o mentalnim sposobnostima kao zaštitnom faktoru kvalitetne psihološke prilagodbe, čemu svakako pripada korištenje kvalitetnijih strategija suočavanja. Razlog se može pronaći i u činjenici da je zaboravljanje dio strategije distrakcije koja predstavlja svojevrsnu stanku za pripravu za neku drugu aktivnost uz maštanje, sanjarenje, namjerno zaboravljanje te uvjeravanje sebe da je situacija bolja nego što jest (Ambrosi-Randić i Glivarec, 2019), a to je često karakteristika suočavanja u mlađoj dobi sa situacijama nad kojima se ne može imati izravna kontrola i ona se smanjuje s odrastanjem (Altshuler i Ruble, 1989). Autorica Frydenberg (1997) također tvrdi da adolescenti s boljim mentalnim sposobnostima manje koriste strategije izbjegavanja (primjerice zaboravljanje) ili razne oblike smanjivanja napetosti (primjerice ljutnju i agresiju) u korist produktivnijih strategija.

Odgoda zadovoljstva značajan je prediktor strategije suočavanja agresijom i ljutnjom, dok se spol i mentalne sposobnosti nisu pokazali značajnim prediktorima. Oni koji su u predškolskoj dobi pokazali sposobnost odgode zadovoljstva, rjeđe koriste strategiju agresije i ljutnje u stresnim situacijama. Ovakav rezultat potvrđuju istraživanja u kojima se uspješna rana odgoda zadovoljstva, uz druge pozitivne ishode, povezuje s kvalitetnijim strategijama suočavanja (Mischel i sur. 1988; Shoda i sur. 1990). Mavar (2009) u istraživanju na hrvatskom uzorku potvrđuje da su najrjeđe korištene strategije, s kojima su adolescenti ujedno i najmanje zadovoljni, upravo različiti načini emocionalne reaktivnosti kojoj pripada ljutnja i slični oblici emocionalnog pražnjenja.

Spol i odgoda zadovoljstva značajni su pozitivni prediktori problemskog suočavanja. Djevojke su sklonije problemskom suočavanju nego mladići. Ovaj rezultat podupiru neka prethodna istraživanja (primjerice, Altermatt, 2007; Brdar i Rijavec, 1997; Ebata i Moos, 1994). No, postoje i istraživanja u kojima su te razlike neznatne (npr. Lengua i Stormshak, 2000) ili tu strategiju češće koriste pripadnici muškog spola (za pregled vidi Kelly, Tyrka, Price i Carpenter, 2008). Razlog rezultatu ovog istraživanja može biti u samoj vrsti stresora, a to je, u ovom slučaju, stres zbog nedovoljne ocjene, kojem se djevojke očito proaktivnije suprostavljaju od

mladića ili im je ocjena jednostavno važnija. Također pokazuju više razine brige zbog školskog neuspjeha (Altermatt, 2007) pa se može pretpostaviti da se i zbog toga učinkovitije suočavaju. Rezultat da je uspješna odgoda zadovoljstva, kao najraniji oblik samoregulacije i kao stabilan konstrukt, pozitivno povezana sa strategijom problemskog suočavanja može se objasniti već spomenutim *CAPS* modelom (Mischel i Shoda, 1995) i *SOC* modelom samoregulacije (Baltes, 1997) koji se u osnovi sastoje u racionaliziranim i planiranim strategijama s jasnim uvidom u vrijednost cilja te upravljanjem svim ometajućim ili pak podupirajućim elementima za ostvarenje tog cilja. Dakle, sudionici ovog istraživanja koji su uspješno odgodili zadovoljstvo u ranoj dobi, i u kasnijoj, kad se suoče s, primjerice školskim neuspjehom, biraju strategiju problemskog suočavanja koju, sukladno spomenutom uvidu u cilj i postupke za ostvarenje tog cilja, drže najučinkovitijom.

Spol i mentalne sposobnosti nisu značajni prediktori strategije traženja socijalne podrške. Istraživanja koja proučavaju spolne razlike u strategijama suočavanja sa stresnim situacijama putem traženja socijalne potpore neujednačena su. Velik broj istraživanja pokazuje da djevojke više traže socijalnu podršku od mladića (primjerice, Frydenberg i Lewis, 1993; Hampel i Petermann, 2006; Hunter, Boyle i Warden, 2004). No, kad je u pitanju suočavanje sa stresom zbog akademskog neuspjeha, rezultati su raznoliki. Tako Causey i Dubow (1992) potvrđuju da djevojke češće traže socijalnu potporu pri suočavanju sa stresom zbog školskog neuspjeha, dok Ryan i Pintrich (1997) zaključuju da tu potporu podjednako traže jedni i drugi. Moguće objašnjenje rezultata ovog aktualnog rada može se pronaći u pretpostavci da su sudionici razvili učinkovitije strategije suočavanja (problemsko, samostalnim angažmanom, a ne traženjem pomoći izvana) ili im postojeća socijalna mreža nije podržavajuća. Što se tiče mentalnih sposobnosti, može se pretpostaviti da rezultat u kojem nema tog utjecaja govori u prilog da odabir ove vrste suočavanja više ovisi o već spomenutoj podržavajućoj ili nepodržavajućoj obiteljskoj ili vršnjačkoj okolini od samih mentalnih sposobnosti.

Odgoda zadovoljstva značajan je negativan prediktor strategije traženja socijalne podrške. Oni koji su u predškolskoj dobi bili uspješniji u odgodi zadovoljstva, u kasnijoj dobi rjeđe traže socijalnu podršku i utjehu. Objašnjenje za ovaj rezultat, uz već spomenuta istraživanja koja potvrđuju da uspješna rana samoregulacija iskazana odgađanjem zadovoljstva utječe na kasnije učinkovitije suočavanje sa stresom, a ujedno je i stabilan konstrukt, može se pronaći u sposobnosti korištenja hladnih strategija suočavanja uz oslanjanje na osobne snage putem primjerice, kognitivnog reevoluiranja stresne situacije.

5.2.5. Odgoda zadovoljstva i dobrobit (zadovoljstvo životom, pozitivne emocije, psihološki procvat i zadovoljstvo školom)

5.2.5.1. Odgoda zadovoljstva i zadovoljstvo životom

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da mentalne sposobnosti i spol nisu značajni prediktori zadovoljstva životom, dok je odgoda zadovoljstva u ranoj dobi značajan pozitivan prediktor zadovoljstva životom.

Neka istraživanja (primjerice Fujita, Diener i Sandvik, 1991) pokazuju da žene generalno doživljavaju više negativnih emocija, ali da imaju podjednako životno zadovoljstvo kao muškarci zahvaljujući dobrom balansu između pozitivnih i negativnih emocija. U globalu, žene intenzivnije doživljavaju i sreću i tugu (Fujita i sur. 1991). No, postoje i druga istraživanja koja govore da muški adolescenti u nekim slučajevima pokazuju veću razinu dobrobiti od adolescentica (Bohanek i Fivush, 2010).

Kad su u pitanju mentalne sposobnosti, one, kao što pokazuju i dosadašnja istraživanja, pripadaju konstruktima koji ne doprinose ili vrlo malo doprinose zadovoljstvu životom. Neihart (1999) navodi da visoke mentalne sposobnosti uglavnom nemaju učinka ili imaju blagotvoran učinak na psihološku dobrobit, ali i da visoke mentalne sposobnosti mladih generiraju i određene socijalne poteškoće. Wigtil i Henriques (2015) navode nešto drukčije nalaze u kojima stariji adolescenti s visokim mentalnim sposobnostima pokazuju niže razine dobrobiti s izraženom negativnom povezanosti subjektivne dobrobiti u dimenziji pozitivnih odnosa s drugima.

Odgoda zadovoljstva u ovom istraživanju značajno doprinosi zadovoljstvu životom i to u pozitivnom smjeru. Oni koji su u predškolskoj dobi bili uspješni u odgodi zadovoljstva, u srednjoškolskoj dobi pokazuju veću razinu zadovoljstva životom. Kao što je već rečeno, odgoda zadovoljstva pripada u jedan od najranijih samoregulacijskih konstrukata. Rezultati istraživanja idu u prilog rezultatima ovog recentnog longitudinalnog istraživanja o utjecaju rane samoregulacije na kasnije životne ishode, pa i na ukupnu dobrobit ili na neke njene komponente. U uvodu ovog rada već su spomenuta istraživanja koja to potvrđuju (primjerice Haga i sur. 2009; Liliana i Nicoleta, 2014; Schutte i sur. 2009).

Što se tiče longitudinalnih studija vezanih uz odnos rane samoregulacije i životnih ishoda, uključujući i dobrobit, Moffitt i sur. (2011) tijekom triju dekada longitudinalnog praćenja pronalaze utjecaj rane samoregulacije na zdraviji život, ukupnu dobrobit, a posljedično i na zadovoljstvo životom, ekonomski status te na razne vrste ponašanja u odrasloj dobi, kontrolirajući obiteljsko okružje na uzorku u kojem su promatrani braća i sestre. Novija

longitudinalna studija na adolescentskoj populaciji Poon, Chan i Tang (2019) pokazuje da je odgađanje zadovoljstva pozitivan prediktor životnog zadovoljstva i psihološkog procvata te negativan prediktor depresivnih stanja.

5.2.5.2. Odgoda zadovoljstva i pozitivne emocije

Nadalje, kod sljedeće sastavnice ukupne dobrobiti, pozitivnih emocija, za razliku od zadovoljstva životom, spol i mentalne sposobnosti pokazali su se značajnim negativnim prediktorima. Sudionici koji su imali više rezultate u mjerama mentalnih sposobnosti u ranoj dobi, manje doživljavaju pozitivne emocije u kasnijoj dobi. Kao što je već navedeno, mogući uzrok ovog rezultata proizlazi iz kauzalnog odnosa mentalnih sposobnosti i emocija u kojem više mentalne sposobnosti potiču pojedinca da negativne emocije ne suzbija, ne negira, već da otvorenije percipira iste i kognitivno se suočava s njima (Schwarz, 1990).

Što se tiče spola, djevojke iskazuju manju razinu pozitivnih emocija. Neka istraživanja pokazuju da postoje male, ali statističke značajne spolne razlike u doživljavanju, ali i pokazivanju emocija, s tim da žene pokazuju više rezultate u njihovoj ekspresivnosti (poglavito pozitivnih emocija). Rezultati ovog , koji pokazuju veće razine doživljenih negativnih, a manje pozitivnih emocija kod djevojaka, u skladu su s dosadašnjim istraživanjima koja pokazuju da su djevojke u adolescentskoj dobi sklonije depresivnim i anksioznim stanjima te negativnim emocijama (Chaplin, 2014).

Odgoda zadovoljstva također je pozitivan prediktor pozitivnih emocija. Sudionici koji su imali uspješnu odgodu zadovoljstva prije početka školovanja, doživljavaju više pozitivnih emocija na kraju srednje škole. Uz već spomenuta istraživanja, Orkibi, Hamama, Gavriel-Fried i Ronen (2015) pokazuju da su vještine samokontrole izravno i neizravno povezane s omjerom pozitivnosti putem podrške roditelja i školskih kolega.

Za ovakav nalaz istraživanja moguće objašnjenje može se pronaći i u istraživanju o odnosu emocija i odgode zadovoljstva koje su proveli Luerssen i Ayduk (2014) na mlađoj populaciji. Negativne emocije, tj. negativno afektivno stanje, koče uspješne pokušaje odgode zadovoljstva, dok uspješna odgoda potiče pojedinačne pokušaje snalaženja u emocionalno izazovnim situacijama. Konačno, kako tvrde autorice, odgoda zadovoljstva i regulacija osjećaja aktiviraju ili se pak oslanjaju na zajednička područja mozga. Autorice zaključuju da reguliranje emocija i izvedba odgode zadovoljstva odražavaju zajedničku sastavnicu regulatorne sposobnosti uopće.

5.2.5.3. Odgoda zadovoljstva i psihološki procvat

Kao i kod zadovoljstva životom, spol i mentalne sposobnosti nisu se pokazali značajnim prediktorima psihološkog procvata. Kad je u pitanju spol, neka istraživanja pokazuju da žene pokazuju veću razinu psihološkog procvata (primjerice Garzón-Umerenkova, de la Fuente, Amate, Paoloni, Fadda, i Pérez, 2018), no u većini istraživanja razlike nisu pronađene (za pregled vidi Garzón-Umerenkova i sur. 2018).

Odgoda zadovoljstva značajan je pozitivan prediktor psihološkog procvata sudionika. Sudionici koji su uspješno odgodili zadovoljstvo u dobi prije polaska u osnovnu školu pokazuju više razine psihološkog procvata na kraju srednje škole. Objašnjenje ovakvog nalaza može biti da su sudionici ovog istraživanja, koji su imali uspješnu samoregulaciju, usvojili vještine potrebne za svrhovitiji život, što istraživanja pokazuju. Uspješno samoreguliranje dovodi do bolje psihosocijalne prosudbe, ostvarivanja kvalitetnijih socijalnih (partnerskih) odnosa i preveniranja disbalansa u tim odnosima (Visserman, Righetti, Kumashiro i Van Lange, 2017), doživljavanja nižih razina stresa i bolje upravljanje njime (Galla i Wood, 2015), a varijacije u sposobnosti samoregulacije dovode do varijacija u povećanju ukupne dobrobiti (Buyukcan-Tetik, Finkenauer i Bleidorn, 2018).

Kao što je već spomenuto, Poon i sur. (2019), u svojoj longitudinalnoj studiji s hongkonškim adolescentima, otkrivaju značajnu pozitivnu povezanost odgode zadovoljstva sa psihološkim procvatom te ističu ulogu jačanja samoregulacije kao uvjeta za uspješnu rehabilitaciju pripadnika adolescenata s ponašajnim problemima. U jednogodišnjem promatranom razdoblju, sudionici koji su poboljšali sposobnost odgađanja zadovoljstva ostvarivali su veće razine dobrobiti: psihološki procvat i zadovoljstvo životom i manje razine depresivnih stanja, što im je posljedično ostavilo prostor za jasniju percepciju situacije u kojoj se nalaze te jasnije raspoznavanje ciljeva i svrhe njihovog budućeg života. Slične rezultate o odnosu samoregulacije i psihološkog procvata, u kojoj je samoregulacija izravan pozitivan prediktor psihološkog procvata i zdravlja uopće, a izravan negativan odugovlačenju, pokazuje studija i na studentskoj populaciji (Garzón-Umerenkova i sur. 2018). Oni studenti koji su uspješno samoregulirali svoje ponašanje imaju veće razine psihološkog procvata, a manje su skloni odugovlačenju i kašnjenju (lošem reguliranju) u izvršavanju svojih obveza.

5.2.5.4. Odgoda zadovoljstva i zadovoljstvo školom

Za sljedeći istraživani aspekt dobrobiti, zadovoljstvo školom, utvrđeno je da mentalne sposobnosti i spol nisu značajni prediktori. Iako postoje istraživanja koja potvrđuju da je spol značajan prediktor zadovoljstva školom (primjerice, Randolph, Kangas i Ruokamo, 2010), istraživanje Bubić i Goreta (2015) potvrđuje nalaz ovog istraživanja. Na uzorku nešto mlađe adolescentske populacije (završni razredi osnovne škole) pokazalo se da spol nije značajan prediktor općeg zadovoljstva školom, već su to drugi konstrukti kao što su socijalna uklopljenost, učiteljska potpora, ali i školska postignuća.

Mentalne sposobnosti u ovom istraživanju značajno su povezane sa školskim postignućima, što odgovara rezultatima već spomenutih istraživanja u objašnjavanju povezanosti mentalnih sposobnosti i školskog uspjeha, ali ne i sa zadovoljstvom školom. Ovakav nalaz može se protumačiti, sukladno istraživanju Bubić i Goreta (2015), mogućom nedovoljno percipiranom akademskom kontrolom, tj. nedovoljnim uvjerenjem sudionika o zaslužnosti za ta postignuća i mogućnost da njima upravljaju.

Odgoda zadovoljstva pokazuje značajnu pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom školom. Sudionici koji su bili uspješni u odgodi zadovoljstva u predškolskoj dobi pokazuju veće zadovoljstvo školom na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Ovo je očekivani rezultat jer se i u ostalim aspektima dobrobiti pokazao takav međuodnos. Kao što je već rečeno, djeca koja mogu odgoditi zadovoljstvo ostvaruju niz pozitivnih životnih ishoda u kasnijoj dobi (Shoda i sur. 1990) pa je za pretpostaviti da i ti pozitivni ishodi, bilo akademski, bilo psihosocijalni, utječu na zadovoljstvo školom. Uspješna odgoda zadovoljstva u ranoj dobi dovodi do uspješne školske adaptiranosti i na populaciji sudionika s teškoćama u razvoju (McIntyre, Blacher i Baker, 2006), a uspješna adaptacija također može doprinijeti i zadovoljstvu školom.

5.3. Medijacijski efekti strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva i ispitivanih varijabli

Medijacijska analiza pokazala je da postoji značajan indirektan efekt strategija suočavanja sa stresom na dobrobit te na stres i negativne emocije.

Sudionici koji su u predškolskoj dobi imali uspješnu odgodu zadovoljstva češće primjenjuju strategiju rješavanja problema, što onda dovodi do veće dobrobiti u kasnijoj dobi. Također, sudionici koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva češće traže socijalnu podršku, što dovodi do niže razine dobrobiti i više razine stresa te negativnih emocija u kasnijoj dobi. Oni, istovremeno, u kasnijoj dobi češće koriste ljutnju i agresiju kao strategiju suočavanja sa stresom, što onda dovodi do još više razine stresa i negativnih emocija.

Općenito, može se zaključiti da strategije suočavanja sa stresom posreduju između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kasnije dobrobiti te stresa i negativnih emocija. Pritom strategije rješavanja problema i traženja socijalne podrške posreduju kod razine dobrobiti, a agresija i ljutnja te traženje socijalne podrške kod razine stresa i negativnih emocija.

Strategija suočavanja usmjerena na rješavanje problema kao medijator

Odgoda zadovoljstva bila je pozitivan prediktor strategije suočavanja usmjerene na problem. I dosadašnja istraživanja povezuju ranu odgodu zadovoljstva s učinkovitijim strategijama suočavanja kao što je problemsko suočavanje (Mischel i sur. 1988; Mischel i sur. 1989; Shoda i sur. 1990). Jedno je od mogućih objašnjenja da uspješna rana samoregulacija zadržava svoju stabilnost u složenijim oblicima samoreguliranog ponašanja, a suočavanje sa stresom s fokusom na problem može proizići iz te sposobnosti. Više istraživanja ukazuje na to da se ta uspješnost zadržava i u kasnijoj dobi. Brebrić (2008) u longitudinalnom istraživanju pronalazi takvu stabilnost na istom uzorku sudionika četiri godine kasnije, u nešto složenijoj situaciji samoregulacije, u kojoj sudionici koji su uspješno odgodili zadovoljstvo sa 6 godina također imaju uspješniju samoregulaciju i s 10 godina starosti. Slične rezultate u desetogodišnjem longitudinalnom istraživanju pronašli su Eigisti i suradnici (2006) u kojem rana odgoda zadovoljstva predstavlja prethodnicu uspješnog suočavanja s raznim vrstama inhibicijskih situacija u kasnijoj dobi. Rothbart, Ahadi i Evans (2000) također potvrđuju povezanost rane sposobnosti samoregulacije s kasnijom sposobnošću samoregulacije.

Također, istraživanja pokazuju pozitivnu povezanost između problemskog suočavanja i dobrobiti. Ovi nalazi u skladu su s istraživanjima koja pokazuju da je strategija rješavanja

problema, uz još neke učinkovite strategije, kao što je suočavanje humorom, pozitivno povezana s boljom prilagodbom i psihološkom dobrobiti (Brkić i Rijavec, 2011; Clemente i sur. 2016, Coyle i Vera, 2013; Kuiper, 2012; Piko, 2001). Akin i Akin (2015) na studentskoj su populaciji dokazali da razvijene kompetencije u suočavanju značajno doprinose većim razinama psihološkog procvata. Istraživanje Vaughn i Roesch (2003) na manjinskoj američkoj adolescentskoj populaciji potvrđuju da je aktivno suočavanje povezano s boljim fizičkim i psihološkim stanjem. U nešto novijem istraživanju, Moate, Gnilka, West i Rice (2019) pokazali su slične rezultate na studentskoj populaciji adaptivnih perfekcionista koji obično koriste strategiju suočavanja usmjerenih na problem te imaju značajno manju razinu percipiranog stresa i negativnih emocija, a veće razine pozitivnih emocija i zadovoljstva životom.

Kad je u pitanju zadovoljstvo školom, istraživanje Lovenjak i Peklaj (2016) na uzorku slovenskih mlađih adolescenata pokazalo je da su sudionici koji su koristili instrumentalno-interaktivne strategije suočavanja (problemsko suočavanje) pokazali više razine zadovoljstva školom od onih koji su koristili palijativne strategije (suočavanje usmjereno na redukciju negativnih emocija i stanja uvjetovanih stresom).

Također, ni odgoda zadovoljstva ni strategija usmjerena na rješavanje problema nisu se pokazali značajnim prediktorima školskog uspjeha. Ovaj nalaz u suprotnosti je s nizom istraživanja u kojima su i različiti oblici samoregulacije i različite strategije suočavanja povezane sa školskim ili akademskim postignućima. Uz već spomenuta istraživanja, i istraživanje Herndon i sur. (2015) na srednjoškolskoj populaciji s ponašajnim problemima potvrđuje da izraženija sposobnost odgađanja zadovoljstva dovodi do značajnijeg uspjeha na državnim standardiziranim testovima iz matematike.

Mogući razlog nalaza ovog istraživanja, u kojem ni odgoda zadovoljstva ni strategije suočavanja sa stresom ne utječu na školski uspjeh, može biti uvjetovan relativno malim uzorkom te činjenicom da su se već dokazani faktori utjecaja na školski uspjeh (mentalne sposobnosti i spol) pokazali relevantnijim.

Traženje socijalne podrške kao medijator

Učenici koji su u predškolskoj dobi bili neuspješni u odgodi zadovoljstva kasnije češće traže socijalnu podršku, što onda dovodi do niže razine dobrobiti i veće razine stresa.

Objašnjenje negativne veze rane samoregulacije i traženja socijalne podrške u kasnijoj dobi u ovom istraživanju može se donekle povezati s modelom socijalne podrške i samoregulacije Willsa i Bantumove (2012). Naime, u njihovom se modelu objašnjava međuodnos socijalne podrške i samoregulacije u kojem kvalitetna socijalna podrška podržava uspješnu samoregulaciju, što onda dovodi do veće rezilijentnosti u odnosu na stresne događaje. Istovremeno, loša samoregulacija potiče konfliktne odnose i veću ranjivosti na utjecaj stresnih događaja. Ako su sudionici ovog istraživanja imali uspješnu samoregulaciju u ranoj dobi, može se pretpostaviti da su tijekom ranog i srednjeg djetinjstva razvili dovoljno rezilijentnosti (moguće i kvalitetnom socijalnom podrškom koja nije bila predmet ovog istraživanja) ili su i sami svojom sposobnošću samoreguliranja utjecali na kvalitetu odnosa (roditelja, prijatelja) pa im u kasnijoj adolescentnoj dobi više jednostavno nije bila potrebna. Može se pretpostaviti da su kvalitetnom samoregulacijom u ranoj dobi razvili bolje socijalne vještine uopće (Eisenberg, Fabes, Guthrie i Reiser, 2000) te sukladno tome, u adolescentskoj dobi razvili sposobnost upravljanja i detektiranja problemskih situacija u kojima uspijevaju ostati mirni, sabrani, manje psihološki pogođeni zbog svog fonda kompetencija u drugim područjima, s manje anksioznosti, a problemske situcije mogu samostalno riješiti.

Ovaj nalaz može se tumačiti i nedovoljnom učinkovitošću strategije u kojoj, u adolescentskoj dobi, traženje podrške obitelji ili vršnjaka može biti kontraproduktivno jer između ostalih izvora stresa u tom turbulentnom razvoju, upravo su obiteljski ili vršnjački odnosi jedni od važnijih izvora stresa (De Anda i sur. 2000). Kako je mjereno upitnikom strategija suočavanja, ova strategija u velikoj mjeri odražava i traženje utjehe. Istraživanje Dwyer i Cummings (2001) na studentskoj populaciji pokazuje da emocionalno ventiliranje stresnih događaja kao načina suočavanja (što može uključivati i traženje utjehe) ne pridonosi smanjenju stresa, što se može protumačiti ne samo manje učinkovitoj strategiji, već i neadekvatnosti potpore same socijalne mreže.

Agresija i ljutnja kao medijator

Odgoda zadovoljstva negativan je prediktor strategije suočavanja s agresijom ili ljutnjom. Objašnjenje ove negativne povezanosti može se pronaći u činjenici da sudionici koji uspješno odgađaju zadovoljstvo u ranoj dobi stječu sposobnost korištenja hladnih strategija kod suočavanja s uznemirujućim i stresnim situacijama (Metcalfe i Mischel, 1999), koje isključuju dramatična emocionalna pražnjenja kao što su agresija i/ili ljutnja. Slično obrazloženje ove negativne povezanosti može se potvrditi razvojnim modelom odnosa odgode zadovoljstva, otpornosti na teškoće i stresne izazove te općenito sposobnosti samokontrole kao krovnog konstrukta u kojem rana odgoda zadovoljstva potiče i proširuje otpornost na iskušenja i stvara potrebnu rezilijentnost koja obogaćuje krovnu sposobnost samoregulacije u kasnijoj dobi (Tobin i Graziano, 2010) pa se, sukladno tome, i suočavanje odvija na kvalitetniji način.

Istraživanja također pokazuju da predškolska djeca koja nisu sposobna odgoditi zadovoljstvo, u usporedbi sa svojim vršnjacima, pokazuju veću razinu problema u ponašanju, uključujući i rješavanje problemskih situacija agresijom te iskazuju više razine hiperaktivnosti i impulzivnosti (primjerice, Gusdorf, Karreman, van Aken, Dekovic i van Tuijl, 2011). Rezultati ovog istraživanja mogu se povezati sa spomenutim istraživanjem i objasniti već isticanom stabilnosti (ne)odgode zadovoljstva te govore u prilog da se ta nesposobnost odgode zadržala i u kasnijoj dobi, što onda rezultira zadržavanjem navedenih oblika ponašanja (impulzivnosti i agresije) kod nekih problematičnih situacija.

Nadalje, istraživanja pokazuju da se rana odgoda/neodgoda reflektira u kasnijoj dobi, uz ostalo, i u sposobnosti inhibicijske kontrole koja je smanjena u slučaju neodgađanja zadovoljstva (Eigisti i sur. 2006) te posljedično rezultira i nefunkcionalnijim strategijama suočavanja. I jedno novije istraživanje s nešto mlađom populacijom može se povezati s rezultatima ovog rada. De Water i sur. (2021) pokazuju da su djeca s uspješnijom odgodom zadovoljstva u predškolskoj dobi pokazala bolju inhibicijsku kontrolu u srednjem djetinjstvu, a samim tim i kontrolu impulsivnih reagiranja u korist osmišljenije i situaciji prihvatljivije reakcije.

Sudionici ovog istraživanja koji su se suočavali sa stresom, agresijom i ljutnjom imali su značajno veću razinu negativnih emocija. Sukladno kognitivnoj teoriji stresa i suočavanja (Lazarus i Folkman, 1984) kod procjene u kojoj se stresne situacije doživljavaju štetnim i prijetećim, one su očigledno i u ovom slučaju primijenjene te su popraćene negativnim emocijama poput tuge, bijesa, tjeskobe ili straha (Folkman, 2007), a samim tim utječu na smanjenje razine dobrobiti.

Što se tiče dobrobiti, i druga istraživanja pokazuju da su strategije suočavanja agresijom ili ljutnjom, samookrivljivanjem i samoizoliranjem negativno povezane sa psihološkom dobrobiti (Eschenbeck, Heim-Dreger, Tasdaban, Lohaus i Kohlmann, 2012). Istraživanja na

studentskoj populaciji također pokazuju povezanost strategija suočavanja s dobrobiti (Ukeh i Hassan, 2018) i rezilijentnosti i zadovoljstva životom (Smith, Saklofske, Keefer i Tremblay, 2015).

Prethodno navedeni rezultati odgovaraju velikoj metaanalizi na 63 studije o strategijama suočavanju kod djece i adolescenata (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen i Wadsworth, 2001), u kojoj se sugerira da su načini na koje se djeca i mladi nose sa stresnim situacijama značajno povezani s njihovom psihološkom prilagodbom, internalizacijom ili eksternalizacijom simptomatologije te sa socijalnom i akademskom kompetencijom. Primjerice, strategije suočavanja s fokusom na problem koje uključuju samo rješavanje problema, kognitivno restrukturiranje ili pozitivno preispitivanje stresne situacije u većini su slučajeva povezane s pokazateljima većeg mentalnog zdravlja i dobrobiti. Suprotno tome, strategije suočavanja usmjerene na emocije putem strategije izbjegavanja, povlačenja, rezigniranog prihvaćanja, emocionalnog pražnjenja ili samooptuživanja povezuju se s pokazateljima lošijeg mentalnog zdravlja i manje izražene dobrobiti.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

6.1. Zaključna razmatranja o ranoj samoregulaciji - odgodi zadovoljstva

Rana samoregulacija, kao odgoda zadovoljstva, kako dobar dio longitudinalnih istraživanja pokazuje, ima značajan utjecaj na mnoge životne ishode u kasnijoj dobi (Mischel i Ayduk, 2002; Peake, 2017; Shoda i sur. 1990). Kao što se često događalo i s drugim istraživanim konstruktima, odnos rane samoregulacije u istraživanjima se češće bazirao na negativnim aspektima života, a rjeđe na onim pozitivnim.

Ovo istraživanje uključivalo je dvanaest godina praćenja istih sudionika, od njihove predškole, tj., neposredno prije upisa u prvi razred osnovne škole pa sve do završnih razreda srednje škole, što svakako predstavlja rijetkost u hrvatskoj istraživačkoj praksi. Rezultati pokazuju utjecaj odgode zadovoljstva na većinu istraživanih aspekata u kasnijoj dobi. Srednjoškolci pred kraj svog srednjoškolskog obrazovanja ostvaruju, ako su imali kvalitetnu ranu samoregulaciju, tj., uspješno odgodili zadovoljstvo, veću razinu ukupne psihološke dobrobiti, manje negativnih emocija, manju razinu stresa i s njim se uspješnije nose, tj. primjenjuju učinkovitije strategije suočavanja.

Odgoda zadovoljstva, kao sposobnost ranog upravljanja vlastitim ponašanjem u svrhu postizanja većeg i kvalitetnijeg kasnijeg cilja ili rezultata, sukladno istraživanjima koja su spomenuta u raspravi i uvodu rada, a i u ovom radu, stabilan je konstrukt i usko je povezana s kasnijim strategijama samoreguliranog ponašanja kvalitetnim načinom suočavanja sa stresnim situacijama koje povratno utječu na ukupnu dobrobit, smanjeni stres, pa slijedom toga i na kvalitetniji i sretniji život u cjelini.

Jedina iznimka u utjecaju koju odgoda zadovoljstva ima na ostale istraživane konstrukte, a ovdje je izostala, jest kasniji školski uspjeh koji se, suprotno navedenim istraživanjima i očekivanjima, odgoda zadovoljstva pokazala irelevantnom.

6.2. Zaključna razmatranja o istraživačkim problemima

Osnovni ciljevi ovog istraživanja bili su ispitivanje povezanosti između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi s kasnijim školskim uspjehom, percipiranim stresom, strategijama suočavanja sa stresom zbog neuspjeha u školi i dobrobiti učenika na kraju srednjoškolskog obrazovanja, uz kontrolu spola i mentalnih sposobnosti mjerenih u predškolskoj dobi**.** Drugi cilj odnosio se na provjeru imaju li strategije suočavanja sa stresom posredujuću ulogu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskog uspjeha, stresa i dobrobiti učenika na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

Već je navedeno da postoji nekoliko teorijskih polazišta za konstrukt samoregulacije pa samim tim i rane samoregulacije koja se u najranijoj dobi manifestira kao odgoda zadovoljstva, tj. odgađanje trenutne nagrade zbog anticipacije poželjnije ili veće nakon čekanja ili odgode. U ovom radu, dva su polazišta najvažnija i oba teorijski pokrivaju i ranu samoregulaciju, tj. odgodu zadovoljstva: socijalno kognitivna teorija Alberta Bandure (Bandura, 1989, 1991, 2001) i teorije samoregulacije Roy-a Baumeistera (Vohs i Baumeister, 2004) koji samoregulaciju drže bitnom i kompleksnom i koja u osnovi znači sposobnost praćenja i uvida u vlastito ponašanje, anticipacije mogućih ishoda i posljedica te izbor ponašanja, tj. reakcija s obzirom na taj uvid.

Kad su djeca u predškolskoj dobi uspješno ovladala ovim vrlo složenim procesom samoregulacije i uspješno anticipirala veću nagradu odgađanjem trenutačne i na taj način uspješno odradila niz suptilnih kognitivno-emocionalnih procesa, očekivano se postavlja pitanje: koliko uspješnost takvog samoregulirajućeg čina utječe na kasnije razvojne ishode. Ovo longitudinalno istraživanje jedno je od rijeđih koja su ispitivala ovu ulogu na adolescentskoj populaciji i to u rasponu koji je pokrivao cijelo osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Ishodi kao što su školski uspjeh, stres i strategije suočavanja sa stresom već su i ranije istraživani u kontekstu rane samoregulacije, no sa samom psihološkom dobrobiti to nije bio slučaj.

Dakle, završna razmatranja o ciljevima ovog istraživanja mogla bi se uobličiti u dva bitna aspekta. Prvi bi se odnosio na dokazanu povezanost odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi, uz kontrolu mentalnih sposobnosti i spola, s percipiranim stresom i negativnim emocijama (negativna povezanost), sa strategijama suočavanja sa stresom zbog loše ocjene (negativna za strategiju ljutnje i agresije te strategiju socijalne podrške, a pozitivna za strategiju rješavanja problema) i pozitivnu povezanost za ukupnu psihološku dobrobit na završetku srednjoškolskog obrazovanja. Bitno je napomenuti da se zadovoljstvo školom nije pokazalo relevantnim faktorom u ukupnoj dobrobiti, ali se ipak u jednoj razini analize (regresijska analiza) pokazala pozitivna povezanost s odgodom zadovoljstva. Za školski se uspjeh nije pokazala povezanost s odgodom zadovoljstva, no obje kontrolne varijable (spol i mentalne sposobnosti) tu povezanost pokazuju.

Drugi aspekt završnih razmatranja odnosio bi se na dokaz posredujuće uloge strategija suočavanja sa stresom u odnosu između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi sa stresom i negativnim emocijama, školskim uspjehom i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Kao što je već rečeno, odgoda zadovoljstva nije povezana sa školskim uspjehom, iako je jedna strategija suočavanja (rješavanje problema) pokazala pozitivnu povezanost, ali budući da prvotne povezanosti s odgodom zadovoljstva nije bilo, nije postojala mogućnost daljnje analize.

S ostalim istraživanim varijablama (stres i negativne emocije te dobrobit) povezanost odgode zadovoljstva u potpunosti se ostvaruje putem medijacijske uloge strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene i to: na dobrobit kroz strategije rješavanja problema te traženja socijalne podrške, na stres i negativne emocije putem agresije i ljutnje te socijalne podrške. Strategija agresije i ljutnje nije medijator između odgode zadovoljstva i dobrobiti, kao što strategija rješavanja problema nije medijator između odgode zadovoljstva u odnosu na stres i negativne emocije.

Kao krajnji rezultat ovog istraživanja može se istaknuti da oni koji su imali uspješnu odgodu zadovoljstva na početku školovanja koriste učinkovitije strategije suočavanja (problemsko suočavanje) sa stresom te tako ostvaruju više razine dobrobiti na kraju srednje škole. Oni koji su bili neuspješni u odgodi zadovoljstva u ranoj dobi češće koriste strategiju socijalne podrške te posljedično ostvaruju niže razine dobrobiti u kasnijoj, srednjoškolskoj dobi. Nadalje, oni koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi, češće koriste ljutnju i agresiju kao strategiju suočavanja sa stresom te strategiju traženja socijalne podrške koje pak rezultiraju višim razinama stresa i negativnih emocija na kraju srednje škole.

Dakle, strategije suočavanja sa stresom, u ovom istraživanju: strategija rješavanja problema, strategija traženja socijalne potpore te strategija agresije i ljutnje, ostvaruju potpunu medijacijsku ulogu u odnosu rane samoregulacije iskazane odgodom zadovoljstva u predškolskoj dobi sa stresom i negativnim emocijama te ukupnom psihološkom dobrobiti na kraju srednje škole.

6.3. Praktične implikacije provedenog istraživanja

Ovo istraživanje, tj. njegovi rezultati, može imati praktične implikacije na, uvjetno rečeno, tri razine. Prva razina odnosial bi se na praktičnu primjenu u samom odgojno-obrazovnom sustavu od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja nadopunom određenih kurikula. Druga razin bi se odnosila na složeni proces prevencije u svim njenim fazama: primarne, sekundarne i tercijarne, a treća na istraživačku znanstvenu i stručnu djelatnost vezanu uz područje odgoja i obrazovanja. Bitno je ponoviti da se rezultati ovog istraživanja referiraju na nekoliko vrlo bitnih aspekata dječjeg i adolescentskog života, čiji utjecaj traje i nakon tog razvojnog razdoblja. Dakle, rana samoregulacija, stres, zatim strategije suočavanja sa stresom i na kraju, psihološka dobrobit. Navedeni aspekti značajno obilježavaju i određuju općenito kvalitetno odrastanje u smislu razvoja dobro socijalizirane osobe za svrhovit i sebi i društvu optimalan odnos i suodnos. Za takav suodnos, pak, nije samo važno prevenirati neprihvatljive oblike ponašanja, već stvarati preduvjete za razvoj pozitivnih karakteristika (Seligman, 2002).

Što se tiče prvog aspekta, rezultat da uspješna rana samoregulacija utječe na smanjeni stres i negativne emocije te podiže razinu dobrobiti na kraju srednje škole i to kroz učinkovito nošenje sa stresom, tj. kroz uporabu aktivnih strategija, implicira uvođenje programa koji bi poticali sposobnost samoregulacije u što ranijoj dobi te programe koji bi promovirali angažirane strategije suočavanja sa stresom tijekom cijelog osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Primjerice, u Kurikulu međupredmetnih tema za osnovnu i srednju školu putem međupredmetnih tema: Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti i Zdravlje u kojima bi tematika samoregulacije, dobrobiti, stresa te suočavanja s njime svakako našla svoje opravdanje. Teorijska, ali i praktična podloga za takve programe postoji u radovima, primjerice, Razza, Bergen-Cico i Raymond (2013) za ranu intervenciju kod predškolske djece ili za adolescente, Oberle, Schonert-Reichl, Lawlor i Thompson (2012) uz tehnike usredotočene svjesnosti koje potiču razne samoregulacijske vještine i strategije ili pak programi socijalno-emocionalnog učenja, primjerice, Head Start REDI (eng. *Research-based, Developmentally-Informed*) Bierman, Nix, Greenberg, Blair i Domitrovich (2008) ili PATHS program (eng. *The Promoting Alternative Thinking Strategies program*), Riggs, Greenberg, Kusche i Pentz (2006) čija primjena istraživana u longitudnalnoj studiji na sudionicima od predškole do kraja razredne nastave pokazuje više razine ukupnih socio-emocionalnih vještina pa i sposobnosti samoregulacije (Nix, Bierman, Heinrichs, Gest, Welsh i Domitrovich, 2016).

Drugi bi se aspekt odnosio na implementaciju ovih rezultata, ne samo u odgojno-obrazovnim ustanovama, već svima onima koji se bave sveobuhvatnim programima prevencije svih vrsta patoloških i devijantnih aspekata odrastanja mladih, bilo putem sportsko – zdravstvenih, pravno – političkih, medijskih te sustava civilnog društva i cjelokupnih sustava potpore roditeljstvu i mladima izvan sustava odgoja i obrazovanja. Dakle, programi suportivnih

ustanova, medijske kampanje, sportske i politike zaduženih resora za poticanje zdravog društva mogle bi u svoje djelovanje inkorporirati tematiku samoregulacije, stresa, nošenja sa stresom te financijski i logistički davati potporu, skupnu ili individualnu, toj populaciji.

I treći aspekt odnosio bi se na poticanje odgojno-obrazovnih djelatnika u kompletnoj vertikali da ovo istraživanje putem konstrukata rane samoregulacije, stresa, suočavanja sa stresom te utjecaja na opću kvalitetu života učeničke populacije, proučavaju i poučavaju bilo putem znanstvenog, stručnog ili svakodnevnog praktičnog rada u učionicama ili akcijskim istraživanjima za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada.

6.4. Ograničenja istraživanja i preporuke za daljnja istraživanja

Naposljetku, mogu se spomenuti ograničenja ovog istraživanja i dati preporuke za buduća istraživanja. Prednost je ovog istraživanja longitudinalni karakter koji donekle daje temelj za zaključivanje o kauzalnim odnosima između ispitivanih varijabli. To je otkrilo prediktivnu ulogu predškolske samoregulacije iskazane odgodom zadovoljstva na neke kasnije životne ishode kao što su stres i negativne emocije te ukupnu psihološku dobrobit povrh mentalnih sposobnosti i spola sudionika. Uz to, potvrđeno je da su strategije suočavanja sa stresom medijatori spomenute veze.

Nadalje, za buduća istraživanja može se predložiti uzimanje u obzir i ostalih socio-demografskih varijabli, primjerice, edukativnog okružja i stupnja roditeljskog obrazovanja koji nisu kontrolirani u ovom istraživanju, a neka istraživanja pokazuju njihov utjecaj (primjerice, Watts i sur. 2018).

Još jedno ograničenje ovog istraživanja svakako je instrumentarij za mjerenje mentalnih sposobnosti koji nije standardiziran pa se predlaže, za buduća istraživanja, standardizirani mjerni instrumenti zbog usporedbe s onim istraživanjima koji su ih koristili. Ograničenje je ovog istraživanja također uzimanje za mjeru općeg uspjeh sudionika koji polaze različite škole s različitim kriterijima vrednovanja i ocjenjivanja. U skladu s tim, predlaže se za buduća istraživanja, za mjeru školskog uspjeha, primijeniti rezultate standardiziranih testova kao što je, na primjer, u hrvatskim prilikama, rezultat državne mature ili uspjeh iz više relevantnih predmeta uz opći uspjeh.

Zadovoljstvo školom, kao vrlo bitan segment u dobrobiti adolescenata, nije se pokazao kao dio ukupne dobrobiti u ovom istraživanju. Za buduća istraživanja mogao bi se koristiti opsežniji instrument za ispitivanje zadovoljstva školom jer se u ovom za mjerenje zadovoljstva školom koristila samo jedna čestica.

I na kraju, dodatno je ograničenje primjena, u većem dijelu, skala samoprocjene, pa bi se za buduća istraživanja mogle koristiti i procjene, npr. korištenja strategija suočavanja sa stresom i od strane vršnjaka ili bliskih osoba u obitelji (roditelji) ili školi (učitelji i nastavnici).

7. ZAKLJUČCI

Sukladno postavljenim problemima i hipotezama istraživanja, formulirani su sljedeći zaključci:

1. Prema hipotezi 1.1. očekivalo se da će odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi biti pozitivno povezana sa školskim uspjehom na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi, unatoč očekivanjima, nije povezana sa školskim uspjehom na kraju srednje škole. Stoga se ova hipoteza odbacuje.

2. Prema hipotezi 1.2. očekivalo se da će odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi biti negativno povezana s percipiranom razinom stresa i količinom negativnih emocija na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Odgoda se zadovoljstva u predškolskoj dobi pokazala negativno povezanom s percipiranim stresom i negativnim emocijama pa se ova hipoteza prihvaća.

3. Prema hipotezi 1.3. očekivalo se da će odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi biti pozitivno povezana s problemskim suočavanjem, a negativno s emocionalnim suočavanjem na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana s problemskim suočavanjem, a negativno s agresijom i ljutnjom te traženjem socijalne podrške te se hipoteza prihvaća.

4. Prema hipotezi 1.4. očekivalo se da će odgoda zadovoljstva mjerena u predškolskoj dobi biti pozitivno povezana s dobrobiti učenika: životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama, psihološkim procvatom i zadovoljstvom školom na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Odgoda zadovoljstva pozitivno je direktno povezana s cijelim konstruktom psihološke dobrobiti, ali samo prije nego se u analizu uključe strategije suočavanja sa stresom koje onda ostvaruju potpunu medijaciju na ovoj vezi. I u ovom slučaju, hipoteza se prihvaća.

5. Prema hipotezi 2. očekivalo se da će strategije suočavanja biti medijatorska varijabla između samoregulacije/odgode zadovoljstva u predškolskog dobi i školskog uspjeha, razine stresa i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Strategije suočavanja sa stresom (agresija i ljutnja, rješavanje problema i traženje socijalne podrške) medijatorske su varijable između samoregulacije u predškolskoj dobi te dobrobiti i razine stresa na kraju srednjoškolskog obrazovanja, no nisu medijatori između rane samoregulacije i školskog uspjeha. Ova se hipoteza, stoga, djelomično prihvaća.

8. POPIS LITERATURE

Akin, A. i Akin, U. (2015). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica*, 22, 31–43. doi:10.1016/j.sumpsi.2015.05.005

Aldwin, C. M. i Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology,* 53(2), 337–348. http://dx.doi.org/10.1037/0022–3514.53.2.337

Altshuler J. L i Ruble D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Dev*., 60(6), 1337–49. doi: 10.1111/j.1467–8624.1989.tb04007.x

Altermatt, E. R. (2007). Coping With Academic Failure. *The Journal of Early Adolescence,* 27(4), 479–508. doi:10.1177/0272431607302938

Ambrosi-Randić, N. i Glivarec, J. (2019). Odnos intelektualnih sposobnosti, samopoštovanja i strategija suočavanja u djetinjstvu. *Napredak,* 160 (1–2), 105–123.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. doi:10.1037/0003–066x.54.5.317

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K. i Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 776–792. doi:10.1037/0022-3514.79.5.776

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235–255.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. i Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221. doi 10.1521/scpq.18.2.206.21861

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist,* 52, 366–380.

Band, E. B. i Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247–253. https://doi.org/10.1037/0012–1649.24.2.247

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175–1184.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022–L

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. A*nnual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Bašić, J. i Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školi. U Bašić, J., Koller-Trbović i N., Uzelac, S. (Ur.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str. 107–118). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Baumeister, R. F. i Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation*: *Research, theory, and applications*. New York, NY, US: Guilford Press.

Baumeister, R., Vohs, K. i Tice, D. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*. 16(6), 351–355. https://doi:10.1111/j.1467–8721.2007.00534.x

Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R. i McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly,* 29(4), 411–424. https://doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.014

Bell, A. L. (2016). What is self-regulation and why is it so important? Good Therapy Blog. Preuzeto s: https://www.goodtherapy.org/blog/what-is-self-regulation-why-is-it-so-important-0928165 (11. 7. 2019.)

Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. i Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843. https://doi: 10.1017/S0954579408000394

Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost*, 14(1), 91–105. https://doi.org/10.31192/np.14.1.5

Bjorck, J. P., Cuthbertson, W., Thurman, J. W. i Lee, Y. S. (2001). Ethnicity, coping, and distress among Korean Americans, Filipino Americans, and Caucasian Americans. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 421–443. https://DOI: 10.1080/00224540109600563

Blair, C. i Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911. https://doi: 10.1017/S0954579408000436

Bohanek, J. G. i Fivush, R. (2010). Personal narratives, well-being, and gender in adolescence. *Cognitive Development*, 25(4), 368–379.

Booker, C. L., Unger, J. B., Azen, S. P., Baezconde-Garbanati, L., Lickel, B. i Johnson, C. A. (2008). A Longitudinal Analysis of Stressful Life Events, Smoking Behaviors, and Gender Differences in a Multicultural Sample of Adolescents. *Substance Use & Misuse*, 43(11), 1521–1543. https://doi:10.1080/10826080802238009

Bordwine, C. V. i Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Indicators Research*, 3(3), 349–366.

Bray, J. H., Adams, G. J., Getz, J. G. i Stovall, T. (2001). Interactive effects of individuation, family factors, and stress on adolescent alcohol use. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(4), 436–449. https://doi:10.1037/0002–9432.71.4.436

Brdar, I. i Rijavec, M. (1997). Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene - konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6(4–5 (30–31)), 599–617.

Brdar, I. (2006). Životni ciljevi i dobrobit: je li za sreću važno što želimo?. *Društvena istraživanja*, 15(4–5 (84–85)), 671–691.

Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education,* 21(1), 53–70. https://doi.org/10.1007/BF03173569

Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 387–394. https://doi:10.1016/s0191–8869(02)00059–4

Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak,* 149(3), 296–311.

Brebrić, Z., Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2020). Predicting Gender Differences in School Achievement and Social Acceptance: The Role of Delay of Gratification. *Društvena istraživanja*, 29(1), 1–21. https://doi.org/10.5559/di.29.1.01

Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak,* 152(2), 211–225.

Brkljačić, T. i Kaliterna Lipovčan, Lj. (2010). Zadovoljstvo životom i osjećaj sreće kod studenata. *Suvremena psihologija*, 13(2), 189–200.

Brković, I., Keresteš, G. i Kuterovac-Jagodić, G. (2012). Usporedba rezultata transverzalnoga i longitudinalnoga pristupa procjeni razvoja samoregulacije u ranoj adolescenciji. *Psihologijske teme*, 21(2), 273–297.

Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture.* New York: Guilford.

Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. U W. R Miller i N. Heather (Ur.) *Treating Addictive Behaviours* (str. 61–73), New York: Prenum Press.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.

Bruce, A. S., Black, W. R., Bruce, J. M., Daldalian, M., Martin, L. E. i Davis, A. M. (2010). Ability to Delay Gratification and BMI in Preadolescence. *Obesity*, 19(5), 1101–1102. https://doi:10.1038/oby.2010.297

Bruns, C. i Geist, C. S. (1984). Stressful Life Events and Drug Use among Adolescents. *Journal of Human Stress*, 10(3), 135–139. https://doi:10.1080/0097840x.1984.9934967

Bubic, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme*, 24(3), 473–493.

Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009). Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: Rezultati empirijske provjere. *Društvena Istraživanja*, 18 (4–5 (102–103)), 605–624.

Buyukcan-Tetik, A., Finkenauer, C. i Bleidorn, W. (2018). Within-person variations and between-person differences in self-control and well-being. *Personality and Individual Differences*, 122, 72–78. https://doi:10.1016/j.paid.2017.10.013

Byrne, D. G. i Mazanov, J. (2002). Sources of stress in australian adolescents: Factor structure and stability over time. *Stress and Health*, *18*(4), 185–192. https://doi:10.1002/smi.940

Byrne, D. G. i Mazanov, J. (2003). Adolescent stress and future smoking behaviour: A prospective examination. *Journal of Psychosomatic Research*, 54, 313–321.

Byrne, D. G., Davenport, S. C. i Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. https://doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.004

Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, J. M. i Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology,* 45, 605–619. https://doi:10.1037/a0015365

Cannon, W. B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. New York: Appleton. Preuzeto s (5. 8. 2019.) https://archive.org/details/cu31924022542470/page/n29

Carson, D. K. i Bittner, M. T. (1994). Temperament and school-aged children's coping abilities and responses to stress. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development,* 155(3), 289–302.

Carmines, E. G., i McIver, J. P. (1981). Analyzing Models with Unobserved Variables. U G. W. Bohrnstedt i E. F. Borgatta (Ur.), *Social Measurement: Current Issues*. Beverly Hills, CA: Sage.

Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54–58.

Casas, F., Bălţătescu, S., Bertran, I., González, M. i Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665–681. doi:10.1007/s11205–012–0025–9

Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., … Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998–15003. https://doi:10.1073/pnas.1108561108

Cattell, R. B., Barton, K. i Dielman, T. E. (1972). Prediction of School Achievement from Motivation, Personality, and Ability Measures. *Psychological Reports*, 30(1), 35–43. https://doi:10.2466/pr0.1972.30.1.35

Causey, D. L. i Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47–59.

Cava, M. J., Buelga, S. i Musitu, G. (2014). Parental Communication and Life Satisfaction in Adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 17(98), 1–8. DOI: https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107

Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2006). Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology,* 26(6), 769–779. https://doi:10.1080/01443410500390921

Chaplin, T. M. (2014). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14–21. https://doi:10.1177/1754073914544408

Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors in Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psychology,* 41(3), 559–578. https://doi:10.1111/j.1559–1816.2011.00726.x

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2

Clemente, M., Hezomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A. i Safaian, A. (2016). Stress and Psychological Well-being: An Explanatory Study of the Iranian Female Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 4(1), 282. https://doi:10.4172/2375–4494.1000282

Cocoradă, E. i Mihalaşcu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 188–192. https://doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.109

Cohen, S., Kamarck, T. i Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.

Cohen, S., Kessler, R. C. i Gordon, L. U. (1997). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. U S. Cohen, R. C. Kessler i L. U. Gordon (Ur.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (str. 3–26). New York: Oxford University Press.

Compas, B. E., Orosan, P. G. i Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16(3), 331–349. https://doi: 10.1006/jado.1993.1028

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. i Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.

Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K. i Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84(2), 390–410. https://doi:10.1037/0022–3514.84.2.390

Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress,* 1(1), 5–14. https://doi:10.1080/02678378708258476

Coyle, L. D. i Vera, M. E. (2013). Uncontrollable stress, coping and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 391–403. http://doi:10.1080/13676261.2012.756975

Crafa, D. (2015). Self-Regulation During Early Childhood Across Cultures, Development of. U J. D. Wright (Ur.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (str. 553–556), Netherlands: Elsevier. http://doi:10.1016/b978–0–08–097086–8.23168–1

Csikszentmihalyi, M. (2006). Intoduction: A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. U M. Csikszentmihalyi i I. S. Csikszentmihalyi (Ur). *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* (str. 1–3), New York: Oxford University Press.

Curry, S. L. i Russ, S. W. (1985). Identifying Coping Strategies in Children. *Journal of Clinical Child Psychology,* 14(1), 61–69. doi:10.1207/s15374424jccp1401_10

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. i Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–318. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303–320

Danielsen, G. A., Breivik, K. i Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401. DOI: 10.1080/00313831.2011.587322

Darviri, C., Legaki, P. E., Chatzioannidou, P., Gnardellis, C., Kraniotou, C., Tigani, X. i Alexopoulos, E. C. (2014). Adolescent Stress Questionnaire: Reliability and validity of the Greek version and its description in a sample of high school (lyceum) students. *Journal of Adolescence*, 37, 1373–1377. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.10.003

Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. doi:10.1037/0893–3200.19.2.294

Dawd, A. M. (2017) Delay of Gratification: Predictors and Measurement Issues. *Acta Psychopathol*, 3(6,81), 1–7. DOI: 10.4172/2469–6676.100153

De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buhwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J. i Weiss, R. (2000) Stress, stressors and coping among high school students, *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441–463. https://doi.org/10.1016/S0190–7409(00)00096–7

De Vriendt, T., Clays, E., Maes, L., De Bourdeaudhuij, I., Vicente-Rodriguez, G., Moreno, L. A., … De Henauw, S. (2011). European adolescents' level of perceived stress and its relationship with body adiposity—The HELENA Study. *European Journal of Public Health*, 22(4), 519–524. doi:10.1093/eurpub/ckr134

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. i Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies,* 9(1), 1–11. doi:10.1007/s10902–006–9018–1

de la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P. i Cardelle-Elawar, M. (2014). Personal Self-Regulation and Regulatory Teaching to predict Performance and Academic Confidence: new evidence for the DEDEPRO ModelTM. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 12(3), 597–620. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14031

Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

De Water E., Krueger, A. M., Lindgren, C. W., Fuglestad, A. J., Rockhold, M. N., Sandness, K. E., Eckerle, J. K., Fink, B. A., Boys, C. J. i Wozniak, J. R. (2021) Early delay of gratification predicts later inhibitory control and academic performance in children with prenatal alcohol exposure. *Child Neuropsychology*, 27(1), 109–124. DOI: 10.1080/09297049.2020.1798372

Dhabhar, F. S. i Mcewen, B. S. (1997). Acute Stress Enhances while Chronic Stress Suppresses Cell-Mediated Immunityin Vivo: A Potential Role for Leukocyte Trafficking. *Brain, Behavior, and Immunity,* 11(4), 286–306. doi:10.1006/brbi.1997.0508

Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–275.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*: *An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 7(4), 397–404. https://doi.org/10.1007/s10902–006–9000–y

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research,* 31(2), 103–157. doi:10.1007/bf01207052

Diener, E. i Lucas, R. (1999). Personality and subjective well-being. U/D. Kahneman, E. Diener, i N. Schwarz (ur.), Well-being: *The foundations of hedonic psychology* (str. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.

Diener, E., Lucas, R. E. i Napa Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305–314. DOI: https://doi.org/10.1037/0003–066X.61.4.305

Diener, E., Scollon, C. N. i 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. http://dx.doi.org/10.1007/978–90–481–2354–4_4

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. i Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. *Social Indicators Research Series*, 247–266. doi:10.1007/978–90-481–2354–4_12

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Prieto, C.K., Choi, D.W. i Oishi, S. (2009A) New Measures of Well-Being. U E. Diener (Ur.) *Assessing Well-Being* (str. 247–266), Dordrecht: Springer https://doi.org/10.1007/978–90–481–2354–4_12

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., i Biswas-Diener, R. (2010). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. https://doi.org/10.1007/s11205–009–9493–y

Diener, E., Tay, L. i Oishi, S. (2013). Rising income and the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104 (2), 267–276. doi:10.1037/a0030487

Diener, E., Lucas, R. E. i Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabr: Psychology,* 4(1), 15. https://doi.org/10.1525/collabra.115

Duncan G. J., Dowsett, C. J., Glaessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C, Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. i Japel, G. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology,* 43(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012–1649.43.6.1428

Duncan G. J., Kalil, A. i Ziol-Guest, K. (2013). Early childhood poverty and adult achie vement, employment and health. *Family Matters,* 93, 27–35.

Duncan, R. J., McClelland, M. M. i Acock, A. C. (2017). Relations between executive function, behavioral regulation, and achievement: Moderation by family income. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 49, 21–30. doi:10.1016/j.appdev.2017.01.004

Dwyer, A. L. i Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counseling*, 35(3), 208–220.

Easterlin, R. A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. *Nations and Households in Economic Growth*, 89–125. doi:10.1016/b978–0–12–205050–3.50008–7

Ebata, A.T. i Moos, R.H. (1991.) Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(1), 33–54. https://doi.org/10.1016/0193–3973(91)90029–4

Ebata, A. T., Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99–125.

Eigsti, I.-M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., … Casey, B. J. (2006). Predicting Cognitive Control From Preschool to Late Adolescence and Young Adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478–484. doi:10.1111/j.1467–9280.2006.01732.x

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. i Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418–1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. i Reiser, M. (2000). Emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology,* 78, 136–157. https://doi.org/10.1037/0022–3514.78.1.136

Elliot, A. J., Thrash, T. M. i Murayama, K. (2011). A Longitudinal Analysis of Self-Regulation and Well-Being: Avoidance Personal Goals, Avoidance Coping, Stress Generation, and Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 79(3), 643–674. doi:10.1111/j.1467-6494.2011.00694.x

Elmore, G. M. i Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537. doi:10.1002/pits.20488

Ennis, M., Kelly, K. S., Wingo, M. K. i Lambert, P. L. (2001). Cognitive appraisal mediates adrenomedullary activation to a psychological stressor. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress,* 17(1), 3–8. https://doi.org/10.1002/1532-2998(200101)17:1<3::AID–SMI868>3.0.CO;2–W

Entwisle, D. R. i Alexander, K. L. (1990). Beginning School Math Competence: Minority and Majority Comparisons. *Child Development,* 61(2), 454–471. doi:10.1111/j.1467–8624.1990.tb02792.x

Epstein, J. L. i McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30.

Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Tasdaban, E., Lohaus, A. i Kohlmann, C. (2012). A Turkish adaptation of the coping scales from the German stress and coping questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment,* 28, 32–40. doi:10.1027/1015–5759/a000088

Fanshawe, J. P. i Burnett, P. C. (1991). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British journal of educational psychology*, 61(1), 92–98. doi:10.1111/j.2044–8279.1991.tb00964.x

Fields, L. i Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17(8), 937–976. doi:10.1016/s0272-7358(97)00033-0

Florez, I. R. (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66, 46–51.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218–226.

Fredrickson, B. L. i Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. doi:10.1037/0003–066x.60.7.678

Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68, 814–822. doi:10.1037/a0033584

Frydenberg, E. i Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European Journal of Psychological Assessment,* 12(3), 224–235. doi:10.1027/1015–5759.12.3.224

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives* (Ur). London and New York: Routledge.

Frydenberg, E. i Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253–266.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping process: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839–52.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. i Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology,* 50(5), 992–1003. https://doi.org/10.1037/0022–3514.50.5.992

Folkman, S. (2007). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping,* 21(1), 3–14. doi:10.1080/10615800701740457

Freund, A. M. i Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 642–662. https://doi.org/10.1037/0022–3514.82.4.642

Fujita, F., Diener, E. i Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology,* 61(3), 427–434. https://doi.org/10.1037/0022–3514.61.3.427

Funder, D. C. i Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1041–1050. doi:10.1037/0022–3514.57.6.1041

Galla, B. M. i Wood, J. J. (2015). Trait self-control predicts adolescents' exposure and reactivity to daily stressful events. *Journal of Personality,* 83(1), 69–83. doi:10.1111/jopy.12083

Gailliot, M. T., Mead, N. L. i Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. U O. P. John, R. W. Robins, i L. A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 472–491). New York, NY, US: Guilford Press.

Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente, J., Amate, J., Paoloni, P. V., Fadda, S. i Pérez, J. F. (2018). A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health, Procrastination, and Achievement, Among University Students. *Frontiers in Psychology,* 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00536

Gendolla, G. H., Tops, M. i Koole, S. L. (2015). Introduction: Grounding self-regulation in the brain and body. U *Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation* (str. 1–6). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978–1–4939–1236–0_1

Gestsdottir, S. i Lerner, M.R. (2008). Positive Development in Adolescence:The Development and Role of Intentional. *Human Development*, 51,202–224. DOI: 10.1159/000135757

Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467–481.https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005

Gligorović M. i Buha, N. (2013). Inhibitorna kontrola kao činilac problema u ponašanju kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 149-162. doi:10.5937/specedreh12–4053

Goldberg, R. J. (1983). Stress in the workplace: An integrated approach. *New Directions for Mental Health Services*, 1983(20), 65–74. doi:10.1002/yd.23319832009

Gökler DanIşman, I., Yıldız, N. i Yiğit, İ. (2017). Development of a coping with stress scale for a non-western population of children and adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping,* 30(6), 687–701. doi:10.1080/10615806.2017.1330951

Graham, S. i Harris, R. H. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_2

Graziano, P. A., Calkins, S. D. i Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34(4), 633–641. doi:10.1038/ijo.2009.288

Grolnick, W. i Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development,* 65(1), 237–252. doi:10.2307/1131378

Grolnick, W. S., Friendly, R. W. i Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. U K. R. Wenzel i A. Wigfield (Ur.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (str. 279–300). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Grour, M. W., Thomas, S. P. i Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in Nursing & Health,* 15(3), 209–217. doi:10.1002/nur.4770150307

Gusdorf, L. M., Karreman, A., van Aken, M. A., Dekovic, M. i van Tuijl, C. (2011). The structure of effortful control in preschoolers and its relation to externalizing problems. *The British Journal of Developmental Psychology,* 29(3), 612–634. https://doi.org/10.1348/026151010x526542

Guszkowska, M., Zagórska-Pachucka, A., Kuk, A. i Skwarek, K. (2016). Gender as a factor in differentiating strategies of coping with stress used by physical education students. *Health Psychology Report*, 3, 237–245. doi:10.5114/hpr.2016.57681

Gustems-Carnicer, J. i Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education,* 28(4), 1127–1140. doi:10.1007/s10212–012–0158–x

Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. i Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education,* 1–16. doi:10.1080/02619768.2019.1576629

Haga, S., Kraft, P. i Corby, E. (2009). Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples. *J Happiness Stud*, 10, 271–291.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B.J., Anderson, R. E. i Tatham, R. L. (2010). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hall, R. J., Snell, A. F. i Singer Foust, M. (1999). Item parceling strategies in SEM: Investigating the subtle effects of unmodeled secondary constructs. *Organizational Research Methods*, 2, 233–256.

Hampel, P. i Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409–415. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.02.014

Hattie, J. A. C. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*. London: Pearson.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to acheivement*. New York: Routledge.

Havelka, M. (2002). *Zdravstvena psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408–420.

Herndon, J. S., Bembenutty, H. i Gill, M. G. (2015). The role of delay of gratification, substance abuse, and violent behavior on academic achievement of disciplinary alternative middle school students. *Personality and Individual Differences,* 86, 44–49. doi:10.1016/j.paid.2015.05.028

Hoffmann, J. P., Cerbone, F. G. i Su, S. S. (2000). A Growth Curve Analysis of Stress and Adolescent Drug Use. *Substance Use & Misuse*, 35(5), 687–716. doi:10.3109/10826080009148417

Holliday, E. i Gould, T. J. (2016). Nicotine, adolescence, and stress: A review of how stress can modulate the negative consequences of adolescent nicotine abuse. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews,* 65, 173–184. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.04.003

Hudek-Knežević, J. i Kardum, I. (2006). *Stres i tjelesno zdravlje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hu, L. T. i Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–158.

Huebner, E. S. i McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335. doi:10.1080/00220670009598725

Huebner, S. i Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139–150.

Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. i Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375–390.

Jansen, A. S. P., Nguyen, X. V., Karpitskiy, V., Mettenleiter, T. C. i Loewy, A. D. (1995). Central Command Neurons of the Sympathetic Nervous System: Basis of the Fight-or-Flight Response. *Science,* 270(5236), 644–646. doi:10.1126/science.270.5236.644

John-Steiner, V. i Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4

Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (3), 345–362. https://doi.org/10.3935/rsp.v17i3.954

Jorgensen, R. S. i Dusek, J. B. (1990). Adolescent Adjustment and Coping Strategies. *Journal of Personality*, 58(3), 503–513. doi:10.1111/j.1467–6494.1990.tb00240.x

Joseph, S. i Linley, P. A. (2006). Positive psychology versus the medical model? Comment. *American Psychologist*, 61(4), 332–333. http://dx.doi.org/10.1037/0003–066X.60.4.332

Jovanović, V. i Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola: povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija*, 44(3), 211–224.

Jung, Y. H., Shin, N.Y., Jang, J. H., Lee, W. J., Lee, D., Choi, Y., Choi, S. H. i Kang, D. H. (2019). Relationships among stress, emotional intelligence, cognitive intelligence, and cytokines. *Medicine*, 98(18). doi:10.1097/MD.0000000000015345

Kagan, A. R. i Levi, L. (1974). Health and environment—Psychosocial stimuli: A review. *Social Science & Medicine (1967*), 8(5), 225–241. doi:10.1016/0037–7856(74)90092–4

Kahneman, D., Diener, E. i Schwarz, N. (Ur.).(1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY, US: Russell Sage Foundation.

Kalebić-Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15 (1), 7–24.

Kalebić-Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata. *Psihologijske teme*, 16(1), 1–26.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View. *Annual Review of Psychology,* 44(1), 23–52. https://doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000

Karoly, P., Boekaerts, M. i Mases, S. (2005). Toward consensus in the psychology of selfregulation: how far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology*, 54(2), 300–311. https://doi.org/10.1111/j.1464–0597.2005.00211.x

Kelso, T., French, D. i Fernandez, M. (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: a qualitative study using the Lazarus and Folkman Process Model of Coping. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 3–10. doi:10.1111/j.1471–3802.2005.00033.x

Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H i Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: predictors of anxiety and depressive symptoms. *Depression and anxiety,* 25(10), 839–846. https://doi.org/10.1002/da.20341

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. i Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. doi:10.1037/0022–3514.82.6.1007

Keyes C. L. M. (2009). Toward a science of mental health. U S. J. Lopez i C. R. Snyder (Ur.). *Oxford handbook of positive psychology* (str. 89–95). New York: Oxford University Press.

Kiang, L. i Buchanan, M. C. (2014). Daily stress and emotional well-being among Asian American adolescents: Same-day, lagged, and chronic associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611–621. doi:10.1037/a0033645

Kirkcaldy, B., Furnham, A. i Siefen, G. (2004). The Relationship Between Health Efficacy, Educational Attainment, and Well-Being Among 30 Nations. *European Psychologist,* 9(2), 107–119. doi:10.1027/1016–9040.9.2.107

Kochanska, G., Coy, K. C. i Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. https://doi.org/10.1111/1467–8624.00336

Koludrović, M. i Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagogijska istraživanja,* 10(1), 65–79.

Kopp, C. B. (2001). Self-regulation in Childhood. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,* 13862–13866. https://doi.org/10.1016/B0–08–043076–7/01775–7

Kovčo Vukadin, I., Novak, M. i Križan, H. (2016). Zadovoljstvo životom: individualna i obiteljska perspektiva. Kriminologija & socijalna integracija, 24 (1), 84–115. https://doi.org/10.31299/ksi.24.1.4

Krapić, N. i Kardum, I. (2003). Stilovi suočavanja sa stresom kod adolescenata: konstrukcija i validacija upitnika. *Društvena istraživanja,* 12 (5 (67)), 825–846.

Kuiper, N. A. (2012). Humor and resiliency: Towards a process model of coping and growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8, 3475–3491. doi:10.5964/ejop.v8i3.464

Kyriazos, T. , Stalikas, A. , Prassa, K. , Yotsidi, V. , Galanakis, M. i Pezirkianidis, C. (2018). Validation of the Flourishing Scale (FS), Greek Version and Evaluation of Two Well-Being Models. *Psychology,* 9(8), 1789–1813. doi:10.4236/psych.2018.97105

Labouvie, E. W. (1986). Alcohol and Marijuana Use in Relation to Adolescent Stress. *International Journal of the Addictions*, 21(3), 333–345. doi:10.3109/10826088609074838

Lacour, M. i Tissington, L. D. (2011). The Effects of Poverty on Academic Achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522–527.

Lara, M. D., Bermudez, J. i Pérez-García , A. M. (2013). Positivity, Coping Style and Tobacco and Alcohol Use in Adolescence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 345–366. DOI:10.14204/ejrep.30.13036

Lazarus, R. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. http://dx.doi.org/10.1002/per.2410010304

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Leger, K. A., Charles, S. T. i Almeida, D. M. (2020). Positive Emotions Experienced on Days of Stress are Associated with Less Same-Day and Next-Day Negative Emotion. *Affec Sci,* 1, 20–27. https://doi.org/10.1007/s42761–019–00001–w

Lengua, L., Sandler, I., West, S., Wolchik, S. i Curran, P. (1999). Emotionality and self-regulation, threat appraisal and coping in children of divorce. *Development and Psychopathology*, 11, 15–37. DOI: 10.1017/S0954579499001935

Lengua, L. J. i Stormshak, E. A. (2000). Gender, Gender Roles, and Personality: GenderDifferences in the Prediction of Copingand Psychological Symptoms. *Sex Roles,* 43(11/12), 787–820. doi:10.1023/a:1011096604861

Lengua, L. J. i Long, A. C. (2002). The role of emotionality and self-regulation in the appraisal–coping process: tests of direct and moderating effects. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 471–493. doi:10.1016/s0193-3973(02)00129–6

Leventhal, H., Meyer, D. i Nerenz, D. (1980). The commonsense representations of illness danger. U S. Rachman (Ur.), *Contributions to Medical Psychology*, *2* (str. 17–30). New York: Pergamon Press.

Lewis, D. A., Huebner, E. S., Malone, S. P. i Valois, F. R. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249–262. DOI: 10.1007/s10964–010–9517–6

Liliana, B. i Nicoleta, T. M. (2014). Personality, Family Correlates and Emotion Regulation as Wellbeing Predictors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 159, 142–146. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.346

Lovenjak, I. i Peklaj, C. (2016). Stress and Perception of School Satisfaction on a Sample of Slovene Primary School Students. *Psihologijske teme*, 25 (3), 357–379.

Luerssen, A. i Ayduk, O. (2014). The role of emotion and emotion regulation in the ability to delay gratification. U J. J. Gross (Ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 111–125). The Guilford Press.

Lyubomirsky, S., King, L. i Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. DOI:10.1037/0033–2909.131.6.803

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. i Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002

MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. i Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235–241. doi:10.1016/j.lindif.2011.08.004

Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: Važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja*: *Časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 487–507. https://doi.org/10.5559/di.24.4.02

Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967–989. DOI: 10.1007/s10648-019–09484-2

Marcionetti, J. i Rossier, J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37, 135–144. doi:10.1027/1614-0001/a000198

Marcionetti, J. i Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 1–16. doi:10.1177/0894845319861691

Marsh, H. W. i Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 362–582.

Matešić, ml., K. i Zarevski, P. (2008). Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem. *Metodika,* 9(17), 260–270.

Matešić ml., K. (2015). Kognitivna i emocionalna inteligencija kao prediktori uspjeha u višim razredima osnovna škole. *Suvremena psihologija,* 18(1), 79–90.

Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. *Acta Iadertina,* 6 (1), 121–129.

McCabe L. A, Cunnington M i Brooks-Gunn J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. U Baumeister R. F. i Vohs K. D. (Ur.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (str. 340–56). New York: Guilford Publications, Inc.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. i Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. https://doi.org/10.1037/0012–1649.43.4.947

McClelland, M. M. i Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29–44. https://doi.org/10.1002/cd.302

McDonald, R. P. i Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods,* 7(1), 64–82. https://doi.org/10.1037/1082–989X.7.1.64

McIntyre L. L., Blacher J. i Baker B. L. (2006) The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research,* 50, 349–361.

Mellin, A. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M., Ireland, M. i Resnick, M. (2002). Unhealthy behaviors and psychosocial difficulties among overweight adolescents: The potential impact of familial factors. *Journal of Adolescent Health*, 31, 145–153. http://dx.doi.org/10.1016/S1054–139X(01)00396–2

Mendes, M. A., Cairo, S. i Sant´Anna, C. C. (2013). Stress & asthma during childhood & adolescence. *Clin. Pract*., 10(5), 641–647. DOI: 10.2217/cpr.13.54

Metcalfe, J. i Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3–19. doi:10.1037/0033–295x.106.1.3

Mischel, W. (1958). Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56(1), 57–61. doi:10.1037/h0041895

Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shepherd, K. i Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of abnormal psychology*, 122(2), 339–352. https://doi.org/10.1037/a0031994

Miller, S., Connolly, P. i Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research,* 62, 239–248. doi:10.1016/j.ijer.2013.05.004

Mischel, W. i Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337. doi:10.1037/h0029815

Mischel, W., Ebbesen, E. B. i Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. doi:10.1037/h0032198

Mischel, W., Shoda, Y. i Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696. doi:10.1037/0022-3514.54.4.687

Mischel, W., Shoda, Y. i Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. doi:10.1126/science.2658056

Mischel, W. i Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268. doi:10.1037/0033-295X.102.2.246

Mischel W. i Ayduk O. (2002). Self-regulation in acognitive-affective personality system: attentional control in the service of the self. *Self and Identity*, 1, 113–120.

Mischel, W. i Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. U R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (str. 99–129). New York, NY: Guilford Press.

Moate, R. M., Gnilka, P. B., West, E. M. i Rice, K. G. (2019). Doctoral Student Perfectionism and Emotional Well-Being. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(3), 145–155. DOI: 10.1080/07481756.2018.1547619

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., … Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. doi:10.1073/pnas.1010076108

Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescenc*e, 36, 835–848. DOI 10.1007/s10964–006–9107–9

Moksnes, U. K., Byrne, D. G., Mazanov, J. i Espnes, G. A. (2010). Adolescent stress: evaluation of the factor structure of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-N). *Scandinavian Journal of Psychology,* 51, 203–209. DOI: 10.1111/j.1467–9450.2009.00803.x

Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. i Haugan, G. (2014). The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Social Indicators Research,* 125(1), 339–357. https://doi:10.1007/s11205–014–0842–0

Morrow-Howell, N. (1994). The M word: Multicollinearity in multiple regression. *Social Work Research,* 18, 247–251.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., i Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of Goodness-of-Fit Indices for Structural Equation Models. *Psychological Bulletin*, 105, 430–445.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. i Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 International results in reading TIMS & PIRLS International Study Center. Preuzeto s https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Intro.pdf (3. 2. 2021)

Murray, K. M., Byrne, D. G. i Rieger, E. (2011). Investigating adolescent stress and body image. *Journal of Adolescence,* 34(2), 269–278. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.004

Murray, J., Scott, H., Connolly, C. i Wells, A. (2018). The Attention Training Technique improves Children's ability to delay gratification: A controlled comparison with progressive relaxation. *Behaviour Research and Therapy*, 104, 1–6. https://doi:10.1016/j.brat.2018.02.003

Muusses, L. D., Finkenauer, C., Kerkhof, P. i Billedo, C. J. (2014). A longitudinal study of the association between Compulsive Internet use and wellbeing. *Computers in Human Behavior*, 36, 21–28. https://doi:10.1016/j.chb.2014.03.035

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 10–17. DOI:10.1080/02783199909553991

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., … Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist,* 51(2), 77–101. doi:10.1037/0003-066x.51.2.77

Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. i Roebers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353–371. doi:10.1016/j.jecp.2012.07.004

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 154 (4), 375–398.

Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrović, J. (2017). Utjecaj obrazovne razine i spola na kvalitetu pisanog izražavanja učenika. *Život i škola*, LXIII (1), 55–66.

Nikčević-Milković, A. (2019). Školsko postignuće i zadovoljstvo školom s obzirom na osobne značajke, strategije učenja i korištenje digitalnih medija u učenju. *Suvremena psihologija,* 22 (1), 5–26.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A. i Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310–322. https://doi.org/10.1037/a0039937

Nusair, K. i Hua, N. (2010). Comparative Assessment of Structural Equation Modeling and Multiple Regression Research Methodologies: E-commerce Context. *Tourism Management*, 31(3), 314–324.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K., Lawlor, M. S. i Thompson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence,* 32(4), 565–588. doi:10.1177/ 0272431611403741

Orkibi, H., Hamama, L., Gavriel-Fried, B. i Ronen, T. (2015). Pathways to Adolescents' Flourishing: Linking Self-Control Skills and Positivity Ratio Through Social Support. *Youth & Society*, 50(1), 3–25. doi:10.1177/0044118x15581171

Oštarčević, J. (Ur). (2008) *Priručnik za upis djece u prvi razred*. Zagreb, HR: Hrvatska agencija za odgoj i obrazovanje.

Padhy, M., Rana, S. i Mishra, M. (2011). Self Esteem and Subjective Wellbeing: Correlates of Academic Achievement of Students. *The International Journal: RJSSM,* 7(1), 148–156.

Pavot, W. i Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. Psychological Assessment, 5, 164–172. doi:10.1037/1040-3590.5.2.164

Peake, P. K. (2017). Delay of gratification: Explorations of how and why children wait and its linkages to outcomes over the life course. U J. R. Stevens (Ur.), Nebraska symposium on motivation: 64. *Impulsivity: How time and risk influence decision making* (str. 7–60). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3–319-51721–6_2

Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5 (84–85)), 643–669.

Pethtel, O., Moist, M. i Baker, S. (2018). Time perspective and psychological well-being in younger and older adults. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(1),45–63.

Petz, B. (Ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Piko, F. B. (2001). Gender differences and similarities on adolescents' ways of coping. *The Psychological Record,* 51(2), 223–235. DOI: 10.1007/BF03395396

Pomerantz, E. M. i Grolnick, W. S. (2017). The role of parenting in children's motivation and competence: What underlies facilitative parenting? U A. J. Elliot, C. S. Dweck i D. S. Yeager (Ur.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (str. 566–585). New York, NY, US: The Guilford Press.

Poon, C. Y. S., Chan, C. S. i Tang, K. N. S. (2019). Delayed gratification and psychosocial wellbeing among high-risk youth in rehabilitation: A latent change score analysis. *Applied Developmental Science*, 1–17. doi:10.1080/10888691.2019.1596808

Posner, M. I. i Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441.

Potkonjak, N. i Šimleša, P. (Ur.) (1989). *Pedagoška encikolpedija*. Zagreb: Školska knjiga.

Preacher, K. J. i Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.

Proctor, C., Linley, P. A. i Maltby, J. (2010). Very happy youths: benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519–532. doi:10.2307/40800985

Pungello, E. P., Kuperschmidt, J. B., Burchinal, M. R. i Patterson, C. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 755–767. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.755

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja,* 18 (4–5 (102–103)), 697–716.

Raffaelli, M. i Crockett, L. J. (2003). Sexual risk taking in adolescence: The role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental Psychology*, 39, 1036–1046. doi:10.1037/0012-1649.39.6.1036

Rahafar, A., Randler, C., Vollmer, C. i Kasaeian, A. (2017). Prediction of school achievement through a multi-factorial approach – The unique role of chronotype. *Learning and Individual Differences,* 55, 69–74. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.008

Randolph, J. J., Kangas, M. i Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193–204.

Razza, R. A., Bergen-Cico, D. i Raymond, K. (2013). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372–385. doi:10.1007/s10826–013–9847–6

Renk, K. i Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159–168. https://doi.org/10.1016/S0140–1971(02)00135–5

Repišti, S. (2020). Dimenzije ličnosti kao prediktori zadovoljstva životom kod punoletnih adolescenata. *Pedagogija,* 1–2, 111–121)

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A. i Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7, 91–102. DOI: 10.1007/s11121-005–0022–1

Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja,* 8 (4 (42)), 529–541.

Rijavec, M. i Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 15 (4–5 (84-85)), 621–641.

Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.

Rijavec, M. (2015). Treba li sreću poučavati u školi?. *Croatian Journal of Education,* 17(1), 229–240.

Rivkin, S., Hanushek E. i Kain J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458. doi:10.3982/ecta12211

Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S. i Park, S. (2010). Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking. *Prevention Science*, 11(3), 319–330. https://doi:10.1007/s11121–010–0171–8

Romeo, R. D. i Mcewen, B. S. (2006). Stress and the Adolescent Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 202–214. https://doi:10.1196/annals.1376.022

Roth, S. i Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813

Rothbart, M. K, Ahadi, S. A. i Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: origins and outcomes. *J Pers Soc Psychol,* 78: 122–135.

Ruest, S., Gjelsvik, A., Rubinstein, M. i Amanullah, S. (2018). The Inverse Relationship between Digital Media Exposure and Childhood Flourishing. *The Journal of Pediatrics,* 197, 268–274. e2. doi:10.1016/j.jpeds.2017.12.016

Russell, D. W., Kahn, J. H., Spoth, R. i Altmaier, E. M. (1998). Analyzing data from experimental studies: A latent variable structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology, 45*(1), 18–29. https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.18

Ryan, A. M. i Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology,* 89, 329–341.

Ryan, R. M. i Frederick, C. (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

Ryan, R. i Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Rybanska, V., McKay, R., Jong, J. i Whitehouse, H. (2017). Rituals Improve Children's Ability to Delay Gratification. *Child Development*, 89(2), 349–359. doi:10.1111/cdev.12762

Ryff, C. D. i Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Saleh, M. Y., Shaheen, A. M., Nassar, O. S. i Arabiat, D. (2019). Predictors of school satisfaction among adolescents in Jordan: a cross-sectional study exploring the role of school-related variables and student demographic. *Journal of Multidisciplinary Healthcare,* 12, 621–631. doi:10.2147/jmdh.s204557

Samdal, O., Wold, B. i Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296–320. doi:10.1076/sesi.10.3.296.3502

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892

Sandi, C. (2013). Stress and cognition. *Cogn Sci.* 4, 245–261. doi: 10.1002/wcs.1222

Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J. i Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44, 62–76. doi.10.1177/0894845316633793

Santrock, J. W. (2006). *Educational psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Sapolsky, R. M. (2005). The Influence of Social Hierarchy on Primate Health. *Science,* 308(5722), 648–652. doi:10.1126/science.1106477

Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W. i Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics,* 162, 90–93. DOI:10.1016/j.jpeds.2012.06.049

Schutte, N. S., Manes, R. R. i Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues,* 28(1), 21–31. https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3

Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. U E. T. Higgins i R. M. Sorrentino (Ur.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 2 (str. 527–561). The Guilford Press. Preuzeto s: https://bit.ly/2HUOkyq (31. 10. 2020.)

Seiffge-Krenke, I. i Shulman, S. (1990). Coping Style in Adolescence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(3), 351–377. doi:10.1177/0022022190213006

Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. http://dx.doi.org/10.1037/0003–066X.55.1.5

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. i Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life,* New York: Vintage books. Division of Random House, Inc.

Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *BMJ*, 1(4667), 1383–1392. doi:10.1136/bmj.1.4667.1383

Shen, L., van Schie, J., Ditchburn, G., Brook, L. i Bei, B. (2018). Positive and negative emotions: Differential associations with sleep duration and quality in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 47(12), 2584–2595. doi:10.1007/s10964–018–0899–1

Shoda, Y., Mischel, W. i Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978–986. doi:10.1037/0012–1649.26.6.978

Shulman, S., Seiffge-Krenke, I. i Samet, N. (1987). Adolescent Coping Style as a Function of Perceived Family Climate. *Journal of Adolescent Research*, 2(4), 367–381. doi:10.1177/074355488724005

Seligson, J. L., Huebner, E. S. i Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. doi:10.1023/A:1021326822957

Silverman, I. W. (2003). Gender Differences in Delay of Gratification: A Meta-Analysis. *Sex Roles*, 49(9/10), 451–463. doi:10.1023/a:1025872421115

Singh, Y. i Sharma, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Annals of Neuroscience,* 19(3), 107–111. doi:10.5214/ans.0972.7531.190304

Skinner, N. i Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology,* 83(3), 678–692. https://doi.org/10.1037/0022–3514.83.3.678

Skowron, E. A., Holmes, S. E. i Sabatelli, R. M. (2003). Deconstructing differentiation: Self regulation, interdependent relating, and well-being in adulthood. *Contemporary Family Therapy*, 25, 111–129. https://doi.org/10.1023/A:1022514306491

Smrtnik Vitulić, H. i Prosen, S. (2012). Personality And Cognitive Abilities As Predictors Of University Students' Academic Achievement. *Društvena istraživanja, 21* (3 (117)), 715–732. https://doi.org/10.5559/di.21.3.06

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Keefer, K. V. i Tremblay, P. F. (2015). Coping Strategies and Psychological Outcomes: The Moderating Effects of Personal Resiliency. *The Journal of Psychology*, 150(3), 318–332. doi:10.1080/00223980.2015.1036828

Sousa, L. i Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. U J. Worell (Ur.), *Encylopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (str. 667–676). San Diego, CA: Academic Press.

Spinath, B., Freudenthaler, H. H. i Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences,* 48, 481–486. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028

Steinberger, E. D. (1993). *Improving student achievement*. Virginia: American Association of School Administrators.

Stronge, J. H., Ward, T. J. i Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. doi:10.1177/0022487111404241

Suldo, S. M., Riley, K. N. i Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. doi:10.1177/0143034306073411

Suldo, S. M., Thalji, A. i Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *J. Posit. Psychol.* 6, 17–30. doi: 10.1080/17439760.2010.536774

Suldo, S. M. i Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78(2), 179-203. DOI:10.1007/s11205-005-8208-2

Tan, S. i Yip, A. (2018). Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. *Singapore Medical Journal,* 59(4), 170–171. doi:10.11622/smedj.2018043

Thoits, P. A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior,* 51(1), 41–53. doi:10.1177/0022146510383499

Tian, L. L., Liu, W. i Gilman, R. (2010). Explicit and implicit school satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 38(10), 1345-1354. doi: 10.2224/sbp.2010.38.10.1345

Tiet, Q. Q., Bird, H. R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. S. i Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 37(11), 1191-1200.

Tobin, R. M. i Graziano, W. G. (2010). *Delay of gratification: A review of fifty years of regulation research.* U R. H. Hoyle (Ur.), *Handbook of personality and self-regulation* (str. 47–63). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch3

Tolor, A. i Fehon, D. (1987). Coping with Stress: A Study of Male Adolescents' Coping Strategies as Related to Adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 2(1), 33–42. doi:10.1177/074355488721003

Tripathy, C. S., Tripathy, S., Gupta, B. i Kar S. K. (2019). Stress, coping, and immunologic relevance: An empirical literature review. *J Med Sci*, 39, 107–13. DOI:10.4103/jmedsci.jmedsci_138_18

Tuce, Đ. i Fako, I. (2014). Odrednice zadovoljstva životom kod adolescenata. *Psihologijske teme,* 23 (3), 407-433.

Udry, J. R., Li, R. M. i Hendrickson-Smith, J. (2003). Health and behaviour risks of adolescents with mixed race identity. *American Journal of Public Health*, 93, 1865–1870. doi:10.2105/ajph.93.11.1865

Ukeh, M. I. i Hassan A. S. (2018) The Impact of Coping Strategies on Psychological Well-being among Students of Federal University, Lafia, Nigeria. *J Psychol Psychother*, 8(5), 349–355. doi:10.4172/2161–0487.1000349

Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E. i Alfaro, J. (2017). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research,* 11(2), 487–505. doi:10.1007/s12187–016–9442

Vancouver, J. B. i Scherbaum, C. A. (2008). Do we self-regulate actions or perceptions? A test of two computational models. *Comput Math Organiz Theor*, 14, 1–22. https://doi.org/10.1007/s10588–008–9021–7

Vaughn, A. A. i Roesch, S. C. (2003). Psychological and Physical Health Correlates of Coping in Minority Adolescents. *Journal of Health Psychology*, 8(6), 671–683. https://doi.org/10.1177/13591053030086002

Vecchione, M., Alessandri, G. i Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124–131. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.003

Visserman, M. L., Righetti, F., Kumashiro, M. i Van Lange, P. A. M. (2017). Me or us? Self-control promotesa healthy balance between personal and relationship concerns. *Social Psychological and Personality Science*, 8(1), 55–65. doi:10.1177/1948550616662121

Vitterso, J. (2016). The most important Idea in the World. An Intoduction. U J. Vitterso (Ur.) *Handbook of Eudaimoniic Well-being*. (str. 1–20). Schwicherland: Springer Publishing.

Vohs, K. D. i Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (str. 1–9). New York, US: Guilford Press.

Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka.

Vrdoljak, G. i Velki, T. (2012). Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha. *Croatian Journal of Education*, 14 (4), 799–815.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678

Watson, D., Clark, L. A. i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology,* 54(6), 1063–1070.

Watts, T. W., Duncan, G. J. i Quan, H. (2018). Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes. *Psychological Science*, 29(7), 1159–1177. doi:10.1177/0956797618761661

Weber, M. i Huebner, E. S. (2015). Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 83, 31–36. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.042

Weis, M., Heikamp, T. i Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4. doi:10.3389/fpsyg.2013.00442

Wigtil, C. J. i Henriques, G. R. (2015). The Relationship Between Intelligence and Psychological Well-Being in Incoming College Students. *Psychology of Well-Being,* 5(1). doi:10.1186/s13612-015-0029-8

Williams, G., Thomas, K. i Smith, A. (2017) Stress and Well-Being of University Staff: An Investigation Using the Demands-Resources-Individual Effects (DRIVE) Model and Well-Being Process Questionnaire (WPQ). *Psychology*, 8, 1919–1940. doi:10.4236/psych.2017.812124

Wills, T. A. i Bantum, E. O. (2012). Social Support, Self-Regulation, and Resilience in Two Populations: General-Population Adolescents and Adult Cancer Survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 31(6), 568–592. doi:10.1521/jscp.2012.31.6.568

Wilson, T. D., Lindsey, S. i Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101–126.

Windle, M. i Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional and behavioral problems and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology,* 105(4), 551–560. doi:10.1037/0021-843x.105.4.551

Yussuf, A. D., Issa, B. A., Ajiboye P. O. i Buhari O. I. (2013). The correlates of stress, coping styles and psychiatric morbidity in the first year of medical education at a Nigerian University. *African Journal of Psychiatry*, 16, 206–215. DOI:10.4314/ajpsy.v16i3.28

Zarevski, P., Matešić, K. i Matešić Ml., K. (2010). Kognitivne Spolne Razlike: Jučer, Danas, Sutra. *Društvena istraživanja,* 19 (4–5 (108–109)), 797–819.

Zhang, X., Wang, H., Xia, Y., Liu, X. i Jung, E. (2012). Stress, coping and suicide ideation in Chinese college students. *Journal of Adolescence*, 35(3), 683–690. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.003

Zimmer-Gembeck, M. J. i Skinner, E. A. (2008). Adolescents' coping with stress: development and diversity. *Prevention Researcher*, 15, 3–7.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich, i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 13–39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. U B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (str. 1–3). Mahwah, NJ: Erlbaum.

9. PRILOZI

Prilog 1.

Primjerak primijenjenog upitnika

Poštovani učenici, zahvaljujem na suradnji i molim vas da odgovorite na sljedeća pitanja! Pitanja u ovoj skali tiču se vaših osjećaja i **misli u posljednjih mjesec dana.** Iako su neka pitanja slična, među njima postoji razlika i trebate na svako pitanje zasebno odgovoriti. Najbolje je da odgovarate brzo. Nemojte brojati koliko puta ste se osjećali na određeni način, nego odaberite jedan od mogućih odgovora:

1	2	3	4	5
Nikad	**Gotovo nikad**	**Ponekad**	**Prilično često**	**Vrlo često**

01.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često bili uzrujani zbog nečega što vam se neočekivano dogodilo?	1	2	3	4	5
02.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da ne možete kontrolirati važne stvari u svojem životu?	1	2	3	4	5
03.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da ste nervozni i pod stresom?	1	2	3	4	5
04.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često uspješno rješavali svakodnevne probleme i smetnje?	1	2	3	4	5
05.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da se uspješno nosite s važnim promjenama koje su se dogodile u vašem životu?	1	2	3	4	5
06.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali pouzdanje u svoju sposobnost da možete rješavati svoje osobne probleme?	1	2	3	4	5
07.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da stvari idu onako kako vi želite?	1	2	3	4	5
08.	U zadnjih mjesec dana, koliko se često niste mogli nositi sa svim stvarima s kojima ste trebali?	1	2	3	4	5
09.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često bili sposobni kontrolirati iritacije u svom životu?	1	2	3	4	5
10.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da ste na vrhuncu sposobnosti?	1	2	3	4	5
11.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali ljutnju jer su se dogodile stvari koje su bile izvan vaše kontrole?	1	2	3	4	5
12.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često se zatekli u razmišljanju o stvarima koje trebate napraviti?	1	2	3	4	5
13.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često bili u mogućnosti kontrolirati kako provodite svoje vrijeme?	1	2	3	4	5
14.	U zadnjih mjesec dana, koliko ste često osjećali da su se poteškoće toliko nagomilale da ih nećete moći prevladati?	1	2	3	4	5

Napomena: odgovor možete zaokružiti, podebljati, podcrtati ili označiti drugom bojom.

Kako se općenito osjećate u životu? Na skali od 1 do 5 procijenite prisutnost svake od navedenih emocija unazad dva mjeseca.

1	**2**	**3**	**4**	**5**
uopće ne	**ili vrlo malo**	**malo**	**umjereno**	**dosta**	**jako**

1. _____ zainteresirano	11. _____ razdražljivo
2. _____ nesretno	12. _____ budno
3. _____ uzbuđeno	13. _____ posramljeno
4. _____ uznemireno	14. _____ nadahnuto
5. _____ snažno	15. _____ nervozno
6. _____ krivo zbog nečeg	16. _____ odlučno
7. _____ prestrašeno	17. _____ pozorno
8. _____neprijateljski raspoloženo	18. _____ živčano
9. _____ poletno	19. _____ aktivno
10. ____ ponosno	20. _____ uplašeno

U narednih 13 tvrdnji molimo vas da izrazite stupanj svojeg neslaganja ili slaganja na skali od 1 do 7. Pritom stupnjevi na ljestvici znače:

1	2	3	4	5	6	7
Uopće se ne slažem.	**Uglavnom se ne slažem.**	**Djelomično se ne slažem.**	**Niti se slažem niti se ne slažem.**	**Djelomično se slažem.**	**Uglavnom se slažem.**	**U potpunosti se slažem.**

1. U većini stvari, moj život je skoro idealan.	1	2	3	4	5	6	7
2. Moji su životni uvjeti izvanredni.	1	2	3	4	5	6	7
3. Zadovoljan sam svojim životom.	1	2	3	4	5	6	7
4. Do sada sam ostvario važne stvari u svom životu	1	2	3	4	5	6	7
5. Kad bih živio ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Vodim svrhovit i smislen život.	1	2	3	4	5	6	7
7. Moji odnosi s ljudima podržavajući su i ugodni.	1	2	3	4	5	6	7
8. Moje me svakodnevne aktivnosti zanimaju i angažiran sam u njima.	1	2	3	4	5	6	7
9. Aktivno doprinosim sreći i dobrobiti drugih ljudi.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sposoban sam za aktivnostima koje su mi važne.	1	2	3	4	5	6	7
11. Dobra sam osoba i vodim dobar život.	1	2	3	4	5	6	7
12. Optimističan sam po pitanju svoje budućnosti.	1	2	3	4	5	6	7
13. Ljudi me poštuju.	1	2	3	4	5	6	7
Zadovoljstvo školom							
Jako sam zadovoljan školom u koju idem.	1	2	3	4	5	6	7

Napomena: odgovor možete zaokružiti, podebljati, podcrtati ili označiti drugom bojom

Što radiš kad dobiješ negativnu ocjenu u školi, ili lošiju ocjenu nego što si očekivao?

Pročitaj pažljivo svaku od dolje napisanih rečenica. Pokraj svake rečenice nalaze se brojevi od 1 do 5. Zaokruži onaj broj koji najbolje pokazuje u kojoj je mjeri svaka rečenica točna kad se primijeni na tebe.

1 – uopće nije točno za mene 2 – uglavnom nije točno za mene 3 – ne mogu se odlučiti 4 – uglavnom je točno za mene 5 - potpuno je točno za mene

1. Ljutim se na sebe i sve oko sebe.	1	2	3	4	5
2. Zabavim se nečime što volim raditi.	1	2	3	4	5
3. Cijeli dan razmišljam o tome.	1	2	3	4	5
4. Požalim se svima koji su u mojoj blizini	1	2	3	4	5
5. Mislim o nečemu drugom kako bih zaboravio.	1	2	3	4	5
6. Tužan sam i potišten.	1	2	3	4	5
7. Podsjećam sam sebe da ima dosta predmeta koji mi bolje idu.	1	2	3	4	5
8. Odlučim se javiti sljedeći sat i ispraviti ocjenu.	1	2	3	4	5
9. Psujem.	1	2	3	4	5
10. Tražim pomoć od prijatelja.	1	2	3	4	5
11. Pokušam to zaboraviti.	1	2	3	4	5
12. Ljutim se na sebe.	1	2	3	4	5
13. Potražim društvo za zabavu.	1	2	3	4	5
14. Ispravljanje ocjene postaje mi najvažniji zadatak.	1	2	3	4	5
15. Šalim se s prijateljima da zaboravim.	1	2	3	4	5
16. Ne želim o tome razmišljati.	1	2	3	4	5
17. Više učim taj predmet da ispravim ocjenu.	1	2	3	4	5
18. Izjadam se prijatelju.	1	2	3	4	5
19. Razmišljam zašto sam dobio lošu ocjenu.	1	2	3	4	5
20. Stidim se.	1	2	3	4	5
21. Krivim sebe što nisam više učio.	1	2	3	4	5
22. Posvađam se s nekim.	1	2	3	4	5
23. Potučem se s nekim slabijim od sebe.	1	2	3	4	5
24. Shvatim da premalo učim i odlučim da se to više ne dogodi.	1	2	3	4	5
25. Tražim utjehu kod prijatelja u razredu	1	2	3	4	5
26. Uložim poseban napor da se to više ne ponovi.	1	2	3	4	5
27. Izderem se na nekoga.	1	2	3	4	5

Napomena: odgovor možete zaokružiti, podebljati, podcrtati ili označiti drugom bojom.

Na kraju, molim vas odgovore na sljedeća pitanja popunjavanjem, zaokruživanjem/ podebljavanjem i/ ili popunjavanjem:

1. Ime i prezime _____

2. Srednja škola koju polazim:_____

3. Nakon srednje škole namjeravam:

a) Zaposliti se

b) Studirati

c) Nešto drugo_____

4. Moj školski uspjeh:

a) prvi razred srednje škole_____

b) drugi razred srednje škole_____

d) treći razred srednje škole_____

10. ŽIVOTOPIS AUTORICE I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Životopis

Zdenka Brebrić, djevojačko Šarić, rođena je 9. 7. 1963. godine u Grabovici. Srednju školu završila je u Centru za kulturu i umjetnost u Zagrebu. Diplomirala je pedagogiju 1987. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te stekla zvanje diplomiranog pedagoga. Završila je poslijediplomski magistarski studij 2008. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te stekla zvanje magistra organizacije i nastave. Radila je u cijeloj vertikali odgojno-obrazovnog sustava, od predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog do visokoškolskog obrazovanja. Trenutno radi u I. osnovnoj školi Bjelovar kao stručna suradnica pedagoginja. Od 2011. godine napredovala je u zvanje stručne suradnice pedagoginje savjetnice. Bavi se i spisateljskim radom za koji je dobila nekoliko domaćih i dvije međunarodne nagrade. Objavila je tri romana, od kojih je jedan namijenjen djeci i mladima.

Popis objavljenih znanstvenih radova

Brebrić, Z., Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2020). Predicting Gender Differences in School Achievement and Social Acceptance: The Role of Delay of Gratification. *Društvena istraživanja*, 29 (1), 1–21. https://doi.org/10.5559/di.29.1.01

Rijavec, M., Ljubin Golub, T. i Brebrić, Z. (2019) Jedan ili dva slatkiša u dobi od šest godina: je li to važno za kasniji školski život i zašto. *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju-STOO. Pedagogija i psihologija: Od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina* / Klasnić, Irena (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2019. str. 243–258.

Brebrić, Z. (2018). Internet i društvene mreže: pojavnost i dinamika korištenja te neke pozitivne i negativne pedagoške i psihološke implikacije za život djece i mladih. *Bjelovarski učitelj*, 1–3, 22–32.

Brebrić, Z. i Ljubić Klemše, N., (2014). Bjelovarski učitelj – regionalni časopis ili?. *Bjelovarski učitelj*, 1–2, 114–122.

Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak,* 149(3), 296–311.

Brebrić, Z., Novosel, L. i Hasan, V. (2007). Stavovi učenika, roditelja i učitelja/nastavnika o opterećenju/rasterećenju učenika osnovnih i srednjih škola Bjelovarsko - bilogorske županije. *Bjelovarski učitelj*, 12(3), 29–36.

Brebrić, Z. (2005). Pascal Bruckner: Bijeda blagostanja. *Socijalna ekologija*, 15 (3), 287–293.

Popis aktivnih sudjelovanja na znanstvenim skupovima

Brebrić, Z. (2019). Trendovi i dinamika vršnjačkog nasilja u osnovnoj školi - mišljenja učitelja, učenika i roditelja. U I. Klasnić (Ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina* (str. 77–95). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Rijavec, M. Ljubin Golub, Brebrić, Z. (2019). Jedan ili dva slatkiša u dobi od šest godina: je li to važno za kasniji školski život i zašto. U I. Klasnić (Ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina* (str. 243–259). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Brebrić, Z. Rijavec, M. (2008). Some components of emotional intelligence, school achievement and aggressive and prosocial behavior in primary school students. U I. Brdar (Ur.), *Book of abstracts: 4th. European Conference on Positive Psychology*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.