

# Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres

---

Mihić, Josipa; Gačal, Hana; Roviš, Darko

*Source / Izvornik:* **Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja, 2022, 30 - 61**

**Book chapter / Poglavlje u knjizi**

*Publication status / Verzija rada:* **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:184:418090>

*Rights / Prava:* [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-19**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Medicine - FMRI Repository](#)



# ULOGA SUOSJEĆAJNOSTI PREMA SEBI U OBJAŠNJENJU OTPORNOSTI UČENIKA NA SVAKODNEVNI AKADEMSKI STRES

Josipa Mihić<sup>a</sup>, Hana Gačal<sup>b</sup>, Darko Roviš<sup>c</sup>

<sup>a</sup>*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet; Republika Hrvatska;*  
[josipa.mihic@erf.unizg.hr](mailto:josipa.mihic@erf.unizg.hr)

<sup>b</sup>*Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet; Republika Hrvatska;*  
[hana.gacal@erf.unizg.hr](mailto:hana.gacal@erf.unizg.hr)

<sup>c</sup>*Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet; Nastavni zavod za javno  
zdravstvo Primorsko-goranske županije; Republika Hrvatska;*  
[darko.rovis@uniri.hr](mailto:darko.rovis@uniri.hr), [darko.rovis@zzjzpgz.hr](mailto:darko.rovis@zzjzpgz.hr)

## Sažetak

Tijekom posljednjih desetak godina intenzivno se istražuje konstrukt suosjećajnosti prema sebi kao i njegov odnos s različitim ishodima vezanima uz psihološku dobrobit adolescenata. Suosjećajnost prema sebi podrazumijeva podržavajući i brižan odnos prema sebi u bolnim situacijama te zauzimanje neosuđujućega stava prema sadašnjem iskustvu, svojim mislima i osjećajima (Neff, 2011). Studije provedene s adolescentima pokazale su kako je suosjećajnost prema sebi pozitivno povezana s mentalnim zdravljem, otpornošću, emocionalnom dobrobiti te zadovoljstvom životom kod adolescenata, a negativno sa simptomima stresa, anksioznosti, depresivnosti i drugih internaliziranih problema (Bluth i sur., 2016, 2017; Marsh i sur., 2018). Otpornost na svakodnevni akademski stres predstavlja sposobnost učenika da se uspješno nosi s uobičajenim akademskim izazovima i teškoćama poput izloženosti ispitnim situacijama, školskog neuspjeha i zahtjevnijih školskih zadataka (Martin i Marsh, 2008a). Cilj ovoga istraživanja bio je istražiti odnos suosjećajnosti prema sebi i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod srednjoškolaca. Istraživanje je provedeno tijekom proljeća 2022. godine na uzorku od 1797 učenika (52.25% učenika) hrvatskih srednjih škola prosječne dobi od 15.07 godina (SD = 0.34). Suosjećajnost prema sebi procijenjena je Ljestvicom suosjećajnosti prema sebi za mlade (Neff i sur., 2021), dok je otpornost na svakodnevni akademski stres procijenjena Ljestvicom otpornosti na svakodnevni akademski stres (Martin i Marsh, 2008a). Provedena hijerarhijska regresijska analiza pokazala je kako je suosjećajnost prema sebi značajan prediktor otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika te zajedno sa spolom objašnjava 37% varijabiliteta u otpornosti među učenicima. U radu je istaknut potencijal intervencija usmjerenih na razvoj

suosjećajnosti prema sebi u osnaživanju otpornosti adolescenata na svakodnevni akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti u postpandemijskom obrazovanju.

**Ključne riječi:** adolescenti; akademski stres; otpornost; suosjećajnost prema sebi; školsko okruženje

## Uvod

Pandemija bolesti Covid-19 kao i iskustvo potresa za dio djece i mladih predstavljali su izrazito stresna iskustva koja su imala nepoželjan utjecaj na njihovu psihološku dobrobit. Istraživanje provedeno 2021. godine (Buljan Flander i sur., 2021) s 22020 djece i mladih grada Zagreba pokazalo je da je kod 1 od 10 djece i mladih (9%) prisutna značajna anksiozna i/ili depresivna simptomatologija, koja nadilazi razinu neugodnih emocionalnih iskustava koju bismo smatrali očekivanom za dob. Svaki sedmi učenik (15%) suočava se sa značajnom razinom simptoma posttraumatskog stresa, odnosno promjena emocionalnosti i ponašanja koja se javljaju kao posljedica iskustva koje može biti opisano kao traumatično. Nije nađena razlika između učenika u osnovnim i srednjim školama, ali se pokazalo da su djevojčice u većem riziku, odnosno češće od dječaka pokazuju povišene razine anksioznosti i/ili depresivnosti i posttraumatski stres. U nacionalnom istraživanju provedenom sa 17539 srednjoškolaca 2021. godine 46.2% učenika 2. razreda srednje škole izjavilo je kako je pandemija negativno ili izrazito negativno utjecala na njihovo psihičko zdravlje (Jokić i Ristić Dedić, 2021). Školski kontekst ima značajnu ulogu u očuvanju mentalnog zdravlja i dobrobiti adolescenata. Pozitivna iskustva doživljena u školskom okruženju pridonose dobrobiti i pozitivnim razvojnim ishodima kod adolescenata (Olsson i sur., 2003). S obzirom na to da mladi tijekom dana provode znatan dio svojega vremena u školi, škola predstavlja glavni kontekst za njihov društveni i emocionalni razvoj, koji se odvija paralelno s razvojem akademskih vještina (Jones i Bouffard, 2012). Međutim, školsko okruženje zbog kontinuiranih zahtjeva može biti i dodatni izvor stresa za mlade. Akademski stres odnosi se na doživljaj mentalnog distresa koji se javlja u očekivanju neke frustracije povezane s akademskim neuspjehom (Lal, 2014). Učenici se na dnevnoj bazi suočavaju s brojnim

akademske zahtjeve kao što su provjere znanja, odgovaranje na pitanja nastavnika u razredu i pokazivanje napretka u usvajanju gradiva pojedinih školskih predmeta. Trebaju razumjeti ono što učitelj poučava, kao i ispunjavati akademska očekivanja roditelja i nastavnika (Lal, 2014). Osim toga učenici se u razdoblju adolescencije moraju nositi s biološkim i psihosocijalnim promjenama koje ih u tome razvojnem razdoblju čine osjetljivijima za razvoj emocionalnih teškoća, problema u ponašanju kao i problema psihičkog zdravlja, koji također mogu biti povezani sa sniženim funkcioniranjem u nekoj drugoj domeni, kao što je primjerice akademska (Moilanen i sur., 2010). Upravo stoga su u kontekstu očuvanja psihološke dobrobiti adolescenata akademska otpornost (engl. *academic resilience*) i otpornost na svakodnevni akademski stres (engl. *academic buoyancy*) važni konstrukti te predstavljaju zaštitne čimbenike u očuvanju dobrobiti učenika od negativnih posljedica akademskog stresa (Hirvonen i sur., 2019; af Ursin i sur., 2020).

U kontekstu hrvatskog jezika važno je razlučiti ta dva konstrukta, pa tako za *academic resilience* predlažemo upotrebu hrvatskog termina „akademska otpornost“, dok za termin *academic buoyancy* u ovome radu predlažemo termin „otpornost na svakodnevni akademski stres“. Akademska otpornost i otpornost na svakodnevni akademski stres noviji su konstrukti u obrazovnim znanostima koji se odnose na otpornost učenika koja se manifestira u akademskom kontekstu. Wang i sur. (1994) među prvima su definirali akademsku otpornost kao povećanu vjerojatnost školskog uspjeha unatoč izloženosti rizičnim čimbenicima i teškoćama uzrokovanim individualnim karakteristikama, uvjetima u okruženju i/ili ranijim iskustvima. Martin (2013) pak akademsku otpornost sagledava iz malo drugačije perspektive i definira je kao uspješno nošenje s ozbiljnim akutnim i kroničnim akademskim preprekama (primjerice siromaštvo ili kronični školski neuspjeh) koje predstavljaju visok rizik za veće akademske i razvojne neuspjehe kao što su ponavljanje razreda, otuđenje od škole te prekid obrazovanja. Otpornost na svakodnevni akademski stres Martin i Marsh (2008a) definiraju kao sposobnost učenika da se uspješno nosi s tipičnim akademskim preprekama i izazovima u tijeku uobičajenoga školskog dana. Navedene prepreke i izazovi odnose se na povremene loše ocjene, pritisak vezan za školske provjere

znanja i školske zadatke. Rizik od tih stresora relativno je malen i povezan je s manje negativnim ishodom, poput manje školske anksioznosti, povremenih negativnih interakcija s učiteljima te manja izbjegavanja školskih obaveza (Martin i Marsh, 2009). Martin i Marsh (2009) navode kako otpornost na svakodnevni akademski stres prethodi odnosno pogoduje razvoju otpornosti pred većim životnim izazovima. Akademski otpornost i otpornost na svakodnevni akademski stres dijele otprilike 35% zajedničke varijance (Martin, 2013), zadržavajući svoju specifičnost.

Otpornost na svakodnevni akademski stres odražava pozitivan, konstruktivan i prilagodljiv odgovor na navedene izazove i prepreke u svakodnevnom životu učenika (Putwain i sur., 2012). Važno je naglasiti da je taj konstrukt bitno različit od tradicionalne konceptualizacije konstrukta otpornosti koja se odnosi na relativno manji broj pojedinaca koji su pogođeni izrazitim nedaćama te unatoč tome postižu pozitivne razvojne ishode. Otpornost na svakodnevni akademski stres odražava svakodnevnu otpornost pojedinaca suočenog s relativno manjim ili slabijim stresorima, za razliku od akutnih i kroničnih te relativno snažnijih nedaća kojima se bave tradicionalne konceptualizacije otpornosti (Martin i Marsh, 2008a). Nadalje, otpornost na svakodnevni akademski stres mnogo je više proaktivan proces. Odnosi se na pojedince koji svakodnevne izvore stresa doživljavaju kao priliku za učenje i psihološki rast (Xu i Wang, 2022).

Koncept otpornosti na svakodnevni akademski stres također je blizak konstrukt čvrstoće (engl. *hardiness*) koja se pak odnosi na crtu ličnosti povezanu s dobrim podnošenjem stresa (Jafaripour i sur., 2020). Psihološka čvrstoća odnosi se na predanost rješavanju problema nasuprot udaljavanju/otuđenju, osjećaju kontrole umjesto bespomoćnosti te fokusiranju na borbu/akciju umjesto na zaokupljenost prijetnjom i strahom. U tom smislu psihološka čvrstoća snažan je moderator efekta stresa na mentalno zdravlje, važan je resurs u nošenju sa školskim stresom i povezana je s uspješnijim obavljanjem obrazovnih zadataka i nošenja sa školskim neuspjehom (Kamtsios i Karagiannopoulou, 2013). Konstrukt čvrstoće razlikuje se od otpornosti na svakodnevni akademski stres budući da crte ličnosti smatramo

teže promjenjivima, dok način na koji se nosimo s akademskim stresom možemo unaprjeđivati kroz različite intervencije (Puolakanah i sur., 2019).

Martin i Marsh (2008a) u konceptualizaciji otpornosti na akademski stres naglašavaju važnost još dva konstrukta, tzv. svakodnevnih teškoća (engl. *everydays hassles*) i suočavanja. Svakodnevne teškoće su oni izvori stresa koji se ponavljaju često ili gotovo svakodnevno te izazivaju stres manjeg intenziteta koji se ponavlja. Konstrukt otpornosti na svakodnevni akademski stres sličan je svakodnevnim teškoćama, budući da ispituje svakodnevne stresore i napore učenika u školskom kontekstu, no ipak se i razlikuje od dnevnih stresora, s obzirom na to da se istraživanja konstrukta svakodnevnih teškoća fokusiraju isključivo na stresne situacije i njihov doživljaj, odnosno, njima se ne ispituju individualni razlike u nošenju s navedenim situacijama. Kako navode isti autori, suprotno tome, konstruktom otpornosti na svakodnevni akademski stres nastoji se ispitati i to kako pojedinci odgovaraju na svakodnevne stresore s kojima su suočeni. Što se pak tiče, suočavanja, ono podrazumijeva način na koji pojedinac reagira na stresne i ometajuće transakcije s okolinom. Dva tipična načina suočavanja jesu suočavanje usmjereno na emocije i suočavanje usmjereno na problem (Lazarus i Folkman, 1984) koji ima i više sličnosti s otpornosti na svakodnevni akademski stres, s obzirom na to da se ona dominantno odnosi na kognitivna i bihevioralna nastojanja pojedinca da se nosi s problemom ili nedaćom (Martin i Marsh, 2008a).

U odnosu na spolne razlike u otpornosti na svakodnevni akademski stres nekoliko je različitih istraživanja pokazalo da mladići u usporedbi s djevojkama imaju višu razinu otpornosti na akademski stres (Datu i Yang, 2018; Martin i Marsh, 2008b). Mogući razlog u osnovi identificiranih spolnih razlika u tome je što su žene u načelu sklonije anksioznosti (Datu i Yang, 2018), koja se pokazala negativno povezana s akademskom otpornosti (Martin i Marsh, 2008a).

S obzirom na to da se otpornost na svakodnevni akademski stres odnosi na to kako doživljavamo školski stres i kako se nosimo s njime, ona bi mogla bi biti povezana i s konstruktom suosjećajnosti prema sebi (engl. *self-compassion*). Naime, u istraživanju koje je provedeno na uzorku studenata

u Kini, pokazalo se kako je suosjećajnost prema sebi negativno povezana i s akademskim stresom (Zhang i sur., 2016). Jednako tako istraživanja pokazuju kako intervencije usmjerene ka razvoju suosjećajnosti prema sebi pomažu razvoj otpornosti na svakodnevni akademski stres (Bidhendi i sur., 2022) kao i da suosjećajnost prema sebi djeluje kao medijator između nekih osobina ličnosti i otpornosti na svakodnevni akademski stres (Mahbod i Khormai, 2019). Odnos suosjećajnosti prema sebi i različitih ishoda vezanih uz psihološku dobrobit adolescenata intenzivno se istražuje u posljednjih desetak godina. Suosjećajnost prema sebi pomaže promociji dobrog psihološkog funkcioniranja, odnosno negativno je povezana s problemima mentalnog zdravlja. Istraživanja provedena s adolescentima, koje se smatra posebno ranjivima kad je riječ o razvoju problema mentalnog zdravlja zbog intenzivnih bioloških, kognitivnih i socijalnih promjena koje doživljavaju, pokazala su kako je suosjećajnost prema sebi negativno povezana s anksioznosti, depresivnosti i stresom (Bluth i sur., 2016, 2017; Marsh i sur., 2018), kao i socijalnom anksioznosti (Gill i sur., 2018), a pozitivno povezana s mentalnom dobrobiti (Zessin i sur., 2015).

Suosjećajnost prema sebi označava adaptivni te pozitivan emocionalni odnos pojedinca prema samome sebi pri suočavanju s teškim životnim okolnostima (Neff i McGehee, 2009), a konstrukt je proizašao iz budističke psihologije te je pozornost istraživača u društvenim znanostima počeo privlačiti na početku 21. stoljeća (Neff i Dahm, 2015). Konstrukt suosjećajnosti prema sebi može se definirati kroz tri glavne i njima tri suprotstavljene komponente: (1) ljubaznost prema sebi (engl. *self-kindness*) nasuprot samoosuđivanju (engl. *self-criticism*), (2) zajednička čovječnost (engl. *common humanity*) nasuprot izolaciji (engl. *isolation*) i (3) usredotočena svjesnost (engl. *mindfulness*) nasuprot pretjeranoj identifikaciji (engl. *overidentification*) (Neff, 2003). Ljubaznost prema sebi podrazumijeva iskazivanje brige i razumijevanja prema samome sebi umjesto da se osoba prema sebi odnosi na pretjerano osuđujući i samokritičan način. Zajednička čovječnost odnosi se na proces osvještavanja da svi ljudi doživljavaju neuspjeh, griješe i osjećaju se neadekvatnima na neki način, umjesto da se zbog vlastitih pogrešaka osjećamo izolirano. I na kraju, usredotočena

svjesnost podrazumijeva svjesnost o aktualnom trenutku i osvještavanje vlastite patnje na uravnoteženi i neosuđujući način, umjesto toga da se osoba pretjerano identificira s neugodnim emocijama koje aktualno doživljava (Neff, 2011).

Slično toj konceptualizaciji suosjećajnosti prema sebi, Putwain i sur. (2012) objašnjava kako učenici otporniji na akademski stres ne doživljavaju privremeni školski neuspjeh kao prijetnju slici o sebi i osjećaju vlastite vrijednosti upravo zato što vjeruju da se mogu brzo od toga oporaviti. Čini se kako oni problemu pristupaju s pozitivnim emocijama i očekivanjima koji im omogućuju bolje upravljanje neugodnim emocijama, upotrebu adaptivnih strategija suočavanja i posljedično osobni rast (Martin i Marsh, 2008a; Tugade i Fredrickson, 2011). U tom smislu možemo pretpostaviti kako samoadaptivni mehanizmi suosjećajnosti prema sebi pridonose razvoju otpornosti na svakodnevni akademski stres, a posljedično i općoj otpornosti.

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati odnos pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi (ljubaznost prema sebi, samoosušivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika prvih razreda srednjih škola. Također, želja je bila istražiti doprinos spola te pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Pritom se pretpostavlja da će oni sudionici koji se izjašnjavaju da su muškog roda i oni koji imaju višu razinu suosjećajnosti prema sebi imati i višu razinu otpornosti. Uzorak učenika prvih razreda odabran je s obzirom na to da se radi o tranzicijskom razdoblju iz osnovnog u srednjoškolsko obrazovanje koje je potencijalno obilježeno pojačanim stresovima vezanima uz školu.

## **Metodologija istraživanja**

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1797 srednjoškolaca (52.25% učenica) dobi od 14 do 17 godina starosti ( $M = 15.07$ ,  $SD = 0.34$ ) koji su uključeni



u prvi razred srednjoškolskog obrazovanja u nekoliko gradova u Republici Hrvatskoj. Prema mjestu škole, 45.69% učenika srednju školu je pohađalo u Zagrebu, 24.93% u Varaždinu odnosno Varaždinskoj županiji, 14.36% u Rijeci, 7.35% u Osijeku, dok je srednju školu u Splitu pohađalo 7.68% učenika. U odnosu na obrazovni program, najveći dio učenika, njih 45.79% pohađao je gimnazije, 40.85% njih četverogodišnje ili petogodišnje strukovne škole, a njih 13.36% pohađalo je trogodišnje strukovne škole. Provedba istraživanja inicijalno je planirana na reprezentativnom stratificiranom uzorku učenika gimnazija te četverogodišnjih, odnosno petogodišnjih, i trogodišnjih srednjih škola na području pet većih gradova u Hrvatskoj (Osijek, Rijeka, Split, Varaždin, odnosno Varaždinska županija, Zagreb) te je u tu svrhu napravljen plan uzorkovanja, pri čemu su prikupljeni podaci o broju upisanih učenika u prvi razred u srednjim školama na području navedenih gradova. Zatim se na području pojedinih gradova pomoću tablice slučajnih brojeva odredilo koji razredi ulaze u uzorak, i to s obzirom na vrstu škole, odnosno pohađaju li učenici gimnaziju, četverogodišnju (i petogodišnju) ili trogodišnju strukovnu školu. Shodno planiranom, kontaktirane su sve škole koje su odabrane u uzorak, no neke su škole na samom početku odbile sudjelovati u istraživanju zbog drugih istodobnih istraživanja, a dodatno su i neki roditelji odbili dati informirani pristanak da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Kako je prikupljanje podataka još uvijek u tijeku, stopa odbijanja sudjelovanja u istraživanju nije poznata, pa stoga prikupljeni uzorak smatramo prigodnim.

### *Instrumenti*

Kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj ovoga rada, u istraživanju su korišteni:

(1) *Upitnik općih socio-demografskih podataka* formiran za potrebe ovoga istraživanja, kojim se prikupljeni podaci o spolu i dobi učenika te školi koju učenici polaze;

(2) *Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade – SPS-M* (engl. *Self-Compassion Scale for Youth; SCS-Y*, Neff i sur., 2021) korištena je kao mjera suosjećajnosti prema sebi i sastoji se od ukupno 17 čestica na koje sudionici odgovaraju uz pomoć ljestvice od pet stupnjeva o tome kako se ponašaju prema sebi u teškim trenucima (1 = „gotovo nikad“, 5 = „gotovo uvijek“).

Ljestvica sadrži šest podljestvica: ljubaznost prema sebi (primjer čestice: „Nastojim se prema sebi odnositi na brižan i podržavajući način kad prolazim kroz teško razdoblje.“), samoosuđivanje (primjer čestice: „Stvarno sam grub/a prema sebi kad napravim nešto krivo.“), zajednička čovječnost (primjer čestice: „Kad sam tužna/na ili nesretan/na, sjetim se da se i drugi ljudi ponekad tako osjećaju.“), izolacija (primjer čestice: „Kad se osjećam tužno ili potišteno, čini mi se da sam jedini/a koji/a doživljava takve osjećaje.“), usredotočena svjesnost (primjer čestice: „Kad me nešto uznemiri, pokušavam primijetiti vlastite osjećaje i ne dopustiti da me oni ponesu.“) i pretjerana identifikacija (primjer čestice: „Kad se zaista mučim s nečim, sklon/a sam osjećati da je drugim ljudima vjerojatno lakše nositi se s tim.“). Pritom se sve podljestvice sastoje od tri čestice, osim pretjerane identifikacije, koja se sastoji od dvije čestice. Rezultati na podljestvicama formirani su kao prosječne vrijednosti odgovora na pojedinim česticama, pri čemu viši rezultat označava veću vrijednost. Prethodno formiranju ukupnog rezultata na upitniku potrebno je obrnuto bodovati čestice na podljestvicama samoosuđivanja, izolacije te pretjerane identifikacije kako bi sve čestice bile oblikovane u pozitivnom smjeru. Psihometrijske karakteristike ljestvice su zadovoljavajuće, pri čemu se Cronbachovi alfa koeficijenti unutarnje konzistencije za pojedine podljestvice kreću od .66 do .77 te od .67 do .80, a za ukupni rezultat navedeni koeficijenti iznose .82 i .85 (Neff i sur., 2021);

(3) *Ljestvica otpornosti na svakodnevni akademski stres – OSAS* (engl. *The Academic Buoyancy Scale*; Martin i Marsh, 2008a) sastoji se od četiri čestice na kojima sudionici označavaju u kojoj se mjeri slažu s prezentiranim tvrdnjama pomoću ljestvice Likertova tipa od pet stupnjeva (1 = „uopće me ne opisuje“, 5 = „u potpunosti me opisuje“). Čestice te ljestvice su sljedeće: „Dobro se nosim s povremenim problemima vezanima uz školu (npr. loša ocjena, negativna povratna informacija o radu, slabiji rezultati)“; „Ne dopuštam da me stres vezan uz školu preplavi“; „Dobro se nosim s pritiskom vezanim uz školske obaveze“; te „Ne dopuštam da mi loša ocjena naruši samopouzdanje“. Ukupan rezultat na ljestvici formira se kao prosječan rezultat sume rezultata na česticama, pri čemu viši rezultat označava veću razinu otpornosti na svakodnevni akademski stres. Autori ljestvice izvještavaju o zadovoljavajućim

psihometrijskim karakteristikama ljestvice, pri čemu se Cronbachovi alfa koeficijenti unutarnje konzistencije za ukupan rezultat kreću između .80 i .82 (Martin i Marsh, 2008a).

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno u skladu s odredbama Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003), a za njegovu provedbu dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencije za odgoj i obrazovanje. Poziv na sudjelovanje u istraživanju s informiranim pristankom za roditelje, kao i poveznica na upitnik, poslani su na elektroničke adrese škola, odnosno stručnih suradnika, s molbom da upitnik proslijede učenicima prvih razreda koji su unutar određene škole odabrani u uzorak. Nakon dobivenog pristanka roditelja istraživanje je provedeno grupno u školskom okruženju, ali putem platforme *SurveyMonkey* tijekom ožujka i travnja 2022. godine. Učenici su upitnik ispunjavali u svojem razredu tijekom jednoga školskog sata. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i upitnik je bio anonimn, a sami sudionici svoj su pristanak dali time što su, nakon što su pročitali opću uputu, nastavili ispunjavati upitnik.

### **Rezultati i rasprava**

S ciljem utvrđivanja odnosa i zasebnih doprinosa spola te pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi (ljubaznost prema sebi, samoosuđivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) u objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres kod adolescenata provedena je hijerarhijska regresijska analiza te su prethodno izračunati Pearsonovi koeficijenti korelacija.

U Tablici 1 prikazani su rezultati deskriptivne analize na promatranim varijablama.

## Tablica 1.

### Prikaz deskriptivnih parametara analiziranih upitničkih mjera po spolu

Varijabla		N	M	SD	K-S z	Asimetričnost (S.E.)	Kurtičnost (S.E.)	$\alpha$ (r)
SPS-M Ljubaznost prema sebi	M	858	3.22	.89	.12**	-.26 (.08)	.03 (.17)	.73
	Ž	939	3.05	.91	.09**	-.07 (.08)	-.31 (.16)	.81
	$\Sigma$	1797	3.13	.90	.10**	-.16 (.06)	-.19 (.12)	.78
SPS-M Samoosuđivanje	M	858	2.60	.94	.09**	.22 (.08)	-.39 (.17)	.74
	Ž	939	3.23	.98	.09**	-.07 (.08)	-.56 (.16)	.77
	$\Sigma$	1797	2.93	1.01	.08**	.04 (.06)	-.62 (.12)	.78
SPS-M Zajednička čovječnost	M	858	2.87	.93	.13**	-.08 (.08)	-.20 (.17)	.78
	Ž	939	3.00	.89	.10**	-.07 (.08)	-.31 (.16)	.76
	$\Sigma$	1797	2.94	.91	.11**	-.08 (.06)	-.25 (.12)	.77
SPS-M Izolacija	M	858	2.56	.88	.10**	.14 (.08)	.37 (.17)	.72
	Ž	939	2.95	.87	.11**	.08 (.08)	-.22 (.16)	.70
	$\Sigma$	1797	2.76	.90	.11**	.02 (.06)	-.36 (.12)	.72
SPS-M Usredotočena svjesnost	M	858	3.20	.94	.13**	-.35 (.08)	-.05 (.17)	.78
	Ž	939	3.13	.81	.12**	-.14 (.08)	.01 (.16)	.74
	$\Sigma$	1797	3.16	.87	.12**	-.25 (.06)	-.10 (.12)	.76
SPS-M Pretjerana identifikacija	M	858	2.60	1.02	.12**	.22 (.08)	-.54 (.17)	.78 (.63)
	Ž	939	3.29	1.01	.11**	-.20 (.08)	-.49 (.16)	.78 (.64)
	$\Sigma$	1797	2.95	1.07	.12**	-.10 (.06)	-.66 (.12)	.80
Otpornost na svakodnevni akademski stres – OSAS	M	858	3.66	.97	.11**	-.54 (.08)	-.24 (.17)	.86
	Ž	939	2.86	1.08	.06**	.07 (.80)	-.77 (.16)	.89
	$\Sigma$	1797	3.24	1.10	.08**	-.24 (.06)	-.76 (.12)	.89

\*\* p < .01, Legenda: SPS-M = Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade; OSAS = Ljestvica otpornosti na akademski stres

Iz Tablice 1 vidljivo je da na upitničkim mjerama sudionici istraživanja postižu vrijednosti koje su nešto više od teorijskih prosječnih vrijednosti na navedenim mjerama. Također, vidljivo je da distribucija varijabli prema kriteriju asimetričnosti i kurtičnosti ne odstupa od normalne te su Cronbachovi

alfa koeficijenti unutarnje konzistencije navedenih mjernih instrumenata zadovoljavajući. Tablica 2 prikazuje korelacije među promatranim varijablama te je iz prikazanih rezultata vidljivo kako su spol kao i sve komponente suosjećajnosti prema sebi nisko do umjereno visoko značajno povezane s otpornošću na svakodnevni akademski stres kod učenika.

**Tablica 2.**

*Prikaz korelacija među analiziranim varijablama*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Spol	-	-.10**	.32**	.07**	.22**	-.04	.32**	-.36**
2. SPS-M Ljubaznost prema sebi		-	-.28**	.49**	-.07**	.61**	-.21**	.40**
3. SPS-M Samoosušđivanje			-	.12**	.62**	-.04	.73**	-.46**
4. SPS-M Zajednička čovječnost				-	.16**	.50**	.14**	.08**
5. SPS-M Izolacija					-	.03	.64**	-.33**
6. SPS-M Usredotočena svjesnost						-	-.05*	.27**
7. SPS-M Pretjerana identifikacija							-	-.45**
8. Otpornost na svakodnevni akademski stres – OSAS								-

\*\* p < .01; \* p < .05, Legenda: spol = 1 = mladići; 2 = djevojke

Vidljivo je da su spol i otpornost na svakodnevni akademski stres međusobno umjereno negativno povezani, što znači da mladići izvještavaju

o višoj razini otpornosti. Nadalje, što se tiče povezanosti spola i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi, spol i samoosušivanje, zajednička čovječnost, izolacija te pretjerana identifikacija pozitivno su međusobno povezani. Pritom su koeficijenti korelacija najviši za samoosušivanje i pretjeranu identifikaciju, no generalno je povezanost navedenih komponenata i spola niska, što implicira da djevojke, u usporedbi s mladićima izvještavaju o nešto višoj razini navedenih komponenata. S druge strane, spol i ljubaznost prema sebi nisko su negativno povezani, što znači da mladići izvještavaju o nešto višoj razini navedene komponente. Što se tiče povezanosti otpornosti na svakodnevni akademski stres i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi, otpornost je pozitivno povezana s ljubaznosti prema sebi, zajedničkom čovječnosti i usredotočenom svjesnosti. Pritom je pronađena umjerena povezanost otpornosti i ljubaznosti, nešto niža povezanost otpornosti i usredotočene svjesnosti te niska povezanost otpornosti i zajedničke čovječnosti, pri čemu se u slučaju posljednje navedene korelacije radi o nultoj korelaciji koja je vjerojatno značajna samo zbog velikog uzorka. Navedeni koeficijenti korelacija sugeriraju da oni učenici koji izvještavaju o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres izvještavaju i o višim razinama navedenih komponenata suosjećajnosti prema sebi. Suprotno tome, povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i samoosušivanja, izolacije te pretjerane identifikacije negativna je, i to niska do umjerena. Pritom je identificirana umjereno visoka povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i samoosušivanja te pretjerane identifikacije, dok je povezanost otpornosti na svakodnevni akademski stres i izolacije nešto niža. Navedeno implicira da učenici koji izvještavaju o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres izvještavaju o nižim razinama navedenih komponenata suosjećajnosti prema sebi.

**Tablica 3.**

Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa spolom te komponentama suosjećajnosti prema sebi (ljubaznost prema sebi, samoosušivanje, zajednička čovječnost, izolacija, usredotočena svjesnost, pretjerana identifikacija) kao prediktorima i otpornosti na akademski stres kao kriterijem

Prediktori	Otpornost na svakodnevni akademski stres – OSAS			
	1. korak	2. korak	3. korak	$r_{sp}$
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Spol	-.36**	-.22**	-.48**	-.20
SPS-M Ljubaznost prema sebi		.24**	.38**	.07
SPS-M Samoosušivanje		-.17**	.14	.03
SPS-M Zajednička čovječnost		-.03	-.04	-.01
SPS-M Izolacija		-.06*	-.05	-.01
SPS-M Usredotočena svjesnost		.12**	-.01	-.00
SPS-M Pretjerana identifikacija		-.15**	-.31*	-.06
Spol * SPS-M Ljubaznost prema sebi			-.07	-.02
Spol * SPS-M Samoosušivanje			-.21*	-.06
Spol * SPS-M Zajednička čovječnost			-.00	.00
Spol * SPS-M Izolacija			-.02	-.00
Spol * SPS-M Usredotočena svjesnost			.11	.03
Spol * SPS-M Pretjerana identifikacija			.10	.03
	R = .36 Rc <sup>2</sup> = .13 F (1, 1795) = 269.368, p < .01	R = .61 Rc <sup>2</sup> = .37 $\Delta$ R <sup>2</sup> = .24 F (7, 1789) = 149.238, p < .01	R=.61 Rc <sup>2</sup> = .37 $\Delta$ R <sup>2</sup> = .05 F (13, 1783) = 81.86, p < .01	

\*\* p < .01; \* p < .05 , Legenda:  $\beta$  – standardizirani regresijski koeficijent,  $r_{sp}$  – koeficijent semiparcijalne korelacije, R – koeficijent multiple korelacije, R<sup>2</sup> – koeficijent multiple determinacije, Rc<sup>2</sup> – korigirani koeficijent multiple determinacije,  $\Delta$ R<sup>2</sup> – promjena u proporciji objašnjene varijance nakon uvođenja novog bloka varijabli, spol – 1 = mladići, 2 = djevojke, OSAS = Ljestvica otpornosti na akademski stres, SPS – M = Ljestvica suosjećajnosti prema sebi za mlade

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvršten je spol kao sociodemografska varijabla te kako bi se u drugom koraku ispitalo objašnjava li doprinos pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi varijancu kriterija otpornosti na svakodnevni akademski stres i povrh doprinosa spola. Varijabla spola u prvom koraku bila je statistički značajno povezana s kriterijskom varijablom otpornost na svakodnevni akademski stres ( $\beta = -.36, p < .01$ ) te je objašnjavala 13% varijance kriterijske varijable. U drugom koraku, kao prediktorske varijable uvedene su komponente suosjećajnosti prema sebi te se njihovim uvođenjem postotak objašnjene varijance u otpornosti na svakodnevni akademski stres povećao za 24%, čime je konačnom regresijskom jednadžbom objašnjeno 37% varijance kriterija. U drugom koraku ove analize, uvođenjem prediktorskih varijabli povezanih sa suosjećajnosti prema sebi došlo je određenog smanjenja veličine regresijskoga koeficijenta spola pri čemu je spol ostao značajno povezan s kriterijskom varijablom. Sve prediktorske varijable vezane uz koncept suosjećajnosti prema sebi, osim varijable zajedničke čovječnosti, značajno pridonose objašnjenju varijance otpornosti na svakodnevni akademski stres. Najveće veličine regresijskoga koeficijenta u odnosu na navedeno utvrđene su za komponentu ljubaznosti prema sebi ( $\beta = .24, p < .01$ ). Slijede samoosušdivanje ( $\beta = -.17, p < .01$ ), pretjerana identifikacija ( $\beta = -.15, p < .01$ ) te usredotočena svjesnost ( $\beta = .12, p < .01$ ), dok je mala, ali značajna veličina regresijskoga koeficijenta utvrđena i za komponentu izolacije ( $\beta = -.06, p < .05$ ). Komponenta suosjećajnosti prema sebi – zajednička čovječnost, nije se pokazala značajnim prediktorom otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. U trećem koraku analizirani su i interakcijski efekti koji su kreirani umnoškom spola i pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi koje su prethodno centrirane. Uvođenjem interakcijskih efekata postotak objašnjene varijance kriterija povećao se samo za 0.5%. Pritom objašnjenju otpornosti na svakodnevni akademski stres značajno doprinose spol ( $\beta = -.48, p < .01$ ), za koji je u ovom koraku utvrđen i najveći regresijski koeficijent, ljubaznost prema sebi ( $\beta = .38, p < .01$ ), pretjerana identifikacija ( $\beta = -.31, p < .05$ ) te interakcija spola i samoosušdivanja ( $\beta = -.21, p < .05$ ), koja ujedno predstavlja i jedini značajni interakcijski efekt. Ova interakcija ukazuje na to



da je negativni efekt samoosušivanja snažnije izražen kod djevojaka nego kod mladića. Štoviše analiza interakcijskog efekta sugerira kako su djevojke i mladići koji ne iskazuju samoosušivanje podjednako otporni na svakodnevni akademski stres.

Na temelju tih rezultata može se zaključiti da se s obzirom na spol učenika mogu pretpostaviti viši odnosno niži rezultati na ljestvici otpornosti na svakodnevni akademski stres. Pritom učenici iskazuju više otpornosti na svakodnevni akademski stres od učenica. Moguće je da navedene spolne razlike odražavaju spolne razlike u učestalosti javljanja internaliziranih problema u ponašanju koji su u većoj mjeri zastupljeni kod djevojaka (npr. Klarin i Đerđa, 2014). Čestice kojima se mjeri otpornost na svakodnevni akademski stres ispituju i suočavanje sa stresom vezanim uz školske obveze, a navedeno iskustvo stresa nešto je što adolescenti potencijalno svakodnevno doživljavaju u školskom okruženju i što može imati utjecaj i na njihovo mentalno zdravlje. U tom smislu, dobiveni rezultati vezano za spolne razlike u otpornosti na akademski stres u korist mladića mogli bi odražavati tendenciju da se oni nose sa stresom na adaptivniji način, ili pak da su oni manje podložni doživljaju stresa. Također, nalazi istraživanja Pomerantz i suradnika (2002) pokazali su da djevojke imaju višu razinu školskog postignuća nego mladići, no one izvješćuju i o višoj razini internaliziranog distresa u školskom okruženju. Uz to djevojke su i inače predanije učenju i izvršavanju školskih obaveza (Roviš i Bezinović, 2011), više im je stalo do školskog postignuća, pa spremnije ulažu i više truda u učenje i pisanje domaćih zadaća te u druge aktivnosti koje proizlaze iz školskih odnosa i zahtjeva. U tom smislu i njihov je ulog veći, pa i povremeni povećani pritisci ili posrtaji mogu predstavljati subjektivno veće opterećenje i stres. Uz to spomenuto istraživanje utvrdilo je povezanost predanosti učenju te straha od nastavnika i reakcija roditelja, zbog čega djevojke moguće iskazuju i više osjetljivosti prema svakodnevnim školskim stresovima.

Isto tako, više otpornosti na svakodnevni akademski stres iskazuju učenici i učenice koji su skloniji imati ljubazniji odnos prema sebi kao i oni koji su manje kritični prema sebi. Navedeno je u skladu s ranijim istraživanjima

koja sugeriraju da je crta samokritičnosti povezana s različitim indikatorima akademske neprilagođenosti, kao što su smanjeni pozitivni afekt i autonomna motivacija te povećano nezadovoljstvo i kontrolirana motivacija (Vandenkerckhove i sur., 2019). Nadalje, pokazalo se i da oni adolescenti koji su samokritičniji izvještavaju i o višoj razini ispitne anksioznosti (Cunha i Paiva, 2012). S druge strane, učenici koji iskazuju brigu i razumijevanje prema sebi u trenucima neugode umjesto da se prema sebi odnose na pretjerano osuđujući i samokritičan način mogli bi se na adaptivniji način nositi s doživljajem stresa u školskom okruženju. Nadalje, učenici i učenice koji se manje identificiraju s neugodnim emocijama kada se one dogode, odnosno koji iskazuju više usredotočene svjesnosti o aktualnom trenutku te su u mogućnosti vlastitu patnju doživjeti na uravnotežen i neosuđujući način također iskazuju više otpornosti na akademski stres. Rezultati istraživanja koje je evaluiralo učinke intervencije namijenjene smanjenju stresa putem prakticiranja usredotočene svjesnosti pokazali su da je navedena intervencija imala učinke na smanjenje depresivnih simptoma i povećanje dobrobiti adolescenata uključenih u srednjoškolski obrazovni sustav (Lau i Hue, 2011), stoga ne iznenađuje da je usredotočena svjesnost pozitivno povezana s otpornosti na svakodnevni akademski stres, a pretjerana identifikacija negativno. Pristupanje školskim izazovima na nekritički i balansirani način moglo bi rezultirati adaptivnijim načinima suočavanja sa stresom u školskom kontekstu i većom razinom otpornosti na akademski stres, dok bi pretjerano identificiranje s negativnim emocijama i doživljajem neuspjeha u školi moglo rezultirati smanjenom otpornosti. Oni učenici i učenice koji se zbog svojih pogrešaka u manjoj mjeri osjećaju izolirano od drugih i ne misle kako se takve stvari događaju isključivo njima također iskazuju više otpornosti na svakodnevni akademski stres. Pokazalo se da učenici koji u školskom okruženju doživljavaju prihvaćenost pokazuju i višu razinu motiviranosti, angažiranosti i predanosti školskim zadacima, što je povezano sa školskim uspjehom učenika (Osterman, 2000). Stoga bi smanjenje doživljaja izolacije moglo povećati razinu akademske otpornosti učenika.

Pri interpretaciji dobivenih nalaza važno je imati na umu i ograničenja provedenog istraživanja. Prije svega, korišten je korelacijski nacrt istraživanja

i stoga na temelju dobivenih rezultata nije moguće donositi zaključke o kauzalnoj prirodi odnosa među proučavanim varijablama. U tu svrhu potrebna su longitudinalna istraživanja. Nadalje, uzorak istraživanja je prigodan i sastoji se od učenika prvih razreda srednje škole te je za mogućnost generalizacije nalaza potrebno provesti istraživanje na reprezentativnom uzorku ispitanika u koji bi se, prema potrebi, uključili i učenici viših razreda srednje škole kako bi se dobiveni rezultati mogli generalizirati na cjelokupnu srednjoškolsku populaciju. Isto tako, treba naglasiti kako su podaci prikupljeni isključivo metodom samoprocjene te bi za stjecanje objektivnije slike o pojavnosti promatranih konstrukata bilo poželjno u istraživanja uključiti i procjene nastavnika, roditelja te bliskih vršnjaka. Također, kako bi se ispitali potencijalni učinci pojedinih komponenata suosjećajnosti prema sebi na otpornost na svakodnevni akademski stres potrebno je provesti istraživanje čiji bi cilj bio evaluirati učinak primjene intervencije namijenjene razvoju i jačanju suosjećajnosti prema sebi na doživljaj otpornosti na svakodnevni akademski stres.

## **Zaključak**

Dobiveni rezultati pokazali su da su spol i pojedine komponente suosjećajnosti prema sebi – ljubaznost prema sebi, samoosuđivanje, izolacija, usredotočena svjesnost te pretjerana identifikacija značajni prediktori otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika. Učenici muškog spola u usporedbi s učenicama te učenici koji izvještavaju o višoj razini ljubaznosti prema sebi i usredotočene svjesnosti izvještavaju i o višim razinama otpornosti na svakodnevni akademski stres, dok oni učenici koji izvještavaju o višim razinama samoosuđivanja, izolacije i pretjerane identifikacije s nevoljenim aspektima sebe ili svojega života izvještavaju o nižim razinama otpornosti. Pritom su kao najsnažniji prediktori identificirani spol i ljubaznost prema sebi. Dobiveni nalazi sugeriraju da bi pojedine komponente suosjećajnosti prema sebi mogle imati zaštitni učinak, dok bi druge mogle predstavljati rizik za otpornost na svakodnevni akademski stres.

U svijetu se postupno razvijaju znanstveno utemeljene intervencije koje pridonose upravo razvoju i jačanju doživljaja suosjećajnosti prema sebi, a namijenjene su adolescentima, poput „*Friends with Yourself: A Mindful Self-Compassion Program for Teens – FWY*“ (Bluth i sur., 2016; Neff i Germer, 2013) te intervencije „*Cognitively-Based Compassion Training*“ (Kirby, 2017; Ozawa-de Silva i Dodson-Lavelle, 2011). Pilot istraživanje Bluth i sur. (2016) u kojem je sudjelovalo 34 učenika u dobi od 14 do 17 godina potvrdilo je pozitivne učinke FWY programa, poput snižene depresivnosti, anksioznosti te niže razine stresa i negativne afektivnosti koji su ostvareni nakon 6 tjedana grupnog rada s učenicima. Primjena tog programa u grupi učenika u dobi od 11 do 17 godina također se pokazala značajnim doprinosom mentalnom zdravlju djece i mladih: nakon završetka osmotjednog programa kod učenika su zabilježeni: veća otpornost, više otvorenosti prema iskustvima, povećanje zahvalnosti te niža razina stresa u odnosu na preliminarna mjerenja (Bluth i Eisenlohr-Moul, 2017). Adaptacija postojećih i/ili razvoj te implementacija znanstveno utemeljenih intervencija usmjerenih na razvoj suosjećajnosti prema sebi kod učenika u školskom okruženju može predstavljati značajan potencijal u osnaživanju otpornosti adolescenata na akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti, posebice u kontekstu postpandemijskog obrazovanja. S obzirom na povećane potrebe učenika u odnosu na njihovu psihološku dobrobit te odgojno-obrazovnu ulogu školskog okruženja nužno je provođenje na dokazima utemeljenih, pravovremenih, strukturiranih, dostatnih i sveobuhvatnih intervencija u školskom okruženju, poput programa osnaživanja zdravijeg i suosjećajnijeg odnosa prema sebi. Implementacija programa te vrste zahtijeva ulaganja u kompetencije stručnih suradnika škola kao potencijalnih provoditelja intervencija, ali i prije svega promjenu u paradigmi obrazovanja koje će biti snažnije usmjereno na promociju cjelovitog rasta i razvoja učenika.

**Napomena:** Ovaj je rad nastao u okviru znanstvenih projekata „Testiranje 5c modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.) (UIP - 2020 - 02 - 2852)“ i „Razvoj karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti“, koje financira Hrvatska zaklada za znanost.

## Literatura

- Ajduković, M. i Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- af Ursin, P., Järvinen, T. i Pihlaja, P. (2020). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661–675. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135>
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S. i Gaylord, S. A. (2017). Age and Gender Differences in the Associations of Self-Compassion and Emotional Well-being in A Large Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840–853. <http://doi.org/10.1007/s10964-016-0567-2>
- Bluth, K. i Eisenlohr-Moul, T. (2017) Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Bluth, K., Gaylord, S., Campo, R., Mullarkey, M. i Hobbs, L. (2016). Making Friends With Yourself: A Mixed Methods Pilot Study of a Mindful Self-Compassion Program for Adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479–492. <http://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>
- Buljan Flander, G., Mikloušić, I., Redžepi, G., Selak Bagarić, E. i Brezinščak, T. (2021). *Rezultati probira mentalnog zdravlja djece u Zagrebu*. Grad Zagreb.
- Cunha, M. i Paiva, M. J. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 533–543. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n2.38864](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38864)
- Datu, J. A. D. i Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 278–283. <https://doi.org/10.1177/0734282916674423>
- Gill, C., Watson, L., Williams, C. i Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.004>
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T. i Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Jafaripour, H., Qomi, M., Moslemi, Z., Mahmoudi, S. A. i Moslemi, A. (2020). The Relationship between Psychological Hardiness and Academic Enthusiasm and Vitality in Students of Arak University of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 17(1), e91546. <https://doi.org/10.22062/SDME.2020.91546>
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2021). *Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti COVID-19 na sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj – prvi rezultati*. IDIZ – Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kamtsios, S. i Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 807–823. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0141-6>
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 432–455. <https://doi.org/10.1111/papt.12104>
- Klarin, M. i Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 243–262. <http://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.17>
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123–129. <https://doi.org/10.1108/eb016458>
- Lau, N. S. i Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.639747>

- Lazarus, R. i Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Mahbod, M. i Khormai, F. (2019). The Prediction of Academic Buoyancy Based on Personality Traits: Mediation Effect of Self-Compassion. *Journal of Psychology*, 18(22), 448–466.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34, 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53–83. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <http://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J. S., Trautwein, U. i Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471–491. <https://doi.org/10.1037/a0019227>
- Marsh, I. C., Chan, S. i MacBeth, A. (2018). Self-compassion and Psychological Distress in Adolescents—a Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011–1027. <http://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S. i Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635–653. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000337>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <http://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2011). Selfcompassion, self-esteem, and wellbeing. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1–12. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z. i Costigan, A. (2021). Development and validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*, 103(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1729774>
- Neff, K. D. i Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. U M. Robinson, B. Meier i B. Ostafin (Ur.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (str. 121–137). Springer.
- Neff, K. D. i Germer, C. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <http://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. i Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [http://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](http://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Ozawa-de Silva, B. i Dodson-Lavelle, B. (2011). An education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching Cognitive Based Compassion Training to children. *Practical Matters*, 4, 1–28.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. i Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396–404. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.396>
- Putwain, D.W., Connors, L., Symes, W. i Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress, and Coping*, 25(3), 349–358. <http://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Roviš, D. i Bezinovič, P. (2011). Vežnost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49(2(190)), 185–208. <https://doi.org/10.5673/sip.49.2.4>

- Tugade, M.M. i Fredrickson, B.L. (2013). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P. i Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
- Xu, X. i Wang, B. (2022). EFL Students' Academic Buoyancy: Does Academic Motivation and Interest Matter?. *Frontiers in Psychology*, 13, 858054-858054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858054>
- Zessin, U., Dickhäuser, O. i Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 7(3), 340–364. <http://doi.org/10.1111/aphw.12051>
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X. i Duan, W. (2016). Protective effect of self-compassion to emotional response among students with chronic academic stress. *Frontiers in Psychology*, 7, 1802. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802>