

Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres s anksioznošću, depresivnošću i stresom

Bradarić, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:250950>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Josipa Bradarić

**Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni
akademski stres s anksioznošću, depresivnošću i stresom**

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2024.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Diplomski studij psihologije

Josipa Bradarić

**Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni
akademski stres s anksioznošću, depresivnošću i stresom**

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija
obrazovanja

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2024.

IZJAVA

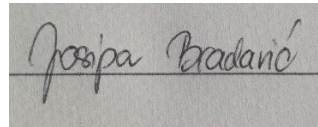
Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 04. 09. 2024.

1311028444

Ime i prezime studenta, JMBAG

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script that reads "Josipa Bradanić".

Sadržaj

Uvod.....	1
Školska klima.....	2
Otpornost na svakodnevni akademski stres.....	4
Depresivnost.....	6
Anksioznost.....	8
Stres	10
Metoda.....	12
Cilj istraživanja.....	12
Problemi.....	12
Hipoteze.....	12
Sudionici.....	13
Instrumenti.....	13
Postupak.....	14
Rezultati.....	14
Rasprava.....	18
Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres s depresivnošću, anksioznošću i stresom.....	19
Odnos između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.....	22
Mogućnost predviđanja depresivnosti, anksioznosti i stresa na temelju percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.....	24
Doprinosi i implikacije istraživanja.....	26
Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja.....	27
Zaključak.....	27
Literatura.....	28

Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres s anksioznošću, depresivnošću i stresom

Ovo istraživanje provedeno je s ciljem provjere odnosa između percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres i depresivnosti, anksioznosti i stresa. U istraživanju sudjelovalo je 318 učenika drugih razreda srednjih škola iz Osijeka i Vinkovaca. U svrhu prikupljanja podataka koristili su se Hrvatski upitnik školske klime (HUŠK-U), Skala otpornosti na svakodnevni akademski stres (eng. *The Academic Buoyancy Scale*, ABS) i Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (eng. *The Depression, Anxiety and Stress Scale -21 Items*, DASS-21). Statistička obrada podataka pokazala je da postoji statistički značajna negativna povezanost između percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres i depresivnosti, anksioznosti i stresa. Nadalje, pokazalo se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Konačno, pokazalo se da su percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres negativni prediktori depresivnosti, anksioznosti i stresa. Obzirom na te podatke, sve hipoteze u ovom istraživanju su potvrđene. Rezultati ukazuju na važnost uspostavljanja optimalnog školskog okružja, koje je njegujuće i podržavajuće za pozitivan razvoj mladih. Osim toga, ovo istraživanje doprinosi proširenju teorijskih spoznaja vezanih uz područje školske psihologije, te služi kao poticaj za daljnja istraživanja ove teme.

Ključne riječi: školska klima, otpornost na svakodnevni akademski stres, depresivnost, anksioznost, stres

The relationship between the perception of school climate and academic buoyancy with anxiety, depression and stress

This research was conducted with the aim of verifying the relationship between the perception of the school climate and academic buoyancy depression, anxiety and stress. The participant in research were 318 second graders from high schools from Osijek and Vinkovci. For the purpose of data collection we used The Croatian School Climate Questionnaire (HUŠK-U), The Academic Buoyancy scale (ABS) and the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21). Statistical analysis of the data showed that there is a statistically significant negative relationship between the perception of the school climate and academic buoyancy and depression, anxiety and stress. Furthermore, it was found that there is a statistically significant positive relationship between the perception of the school climate and academic buoyancy. Finally, it was found that the perception of school climate and academic buoyancy are negative predictors of depression, anxiety and stress. Considering these data, all hypotheses in this research are confirmed. The results indicate the importance of establishing an optimal school environment, which nurtures and supports positive development of adolescents. In addition, this research contributes to the expansion of theoretical knowledge related to the field of school psychology, and serves as an incentive for further research on this topic.

Key words: school climate, academic buoyancy, depression, anxiety, stress

Uvod

Svaki čovjek u svojem životu prolazi kroz različite razvojne periode, poput djetinjstva, adolescencije, odrasle dobi. Svaki od tih perioda sa sobom donosi iznimno važne i jedinstvene razvojne zadatke, a u literaturi se navodi kako je period adolescencije onaj kojeg prati najviše promjena jer predstavlja prijelaz od djeteta ka odrasloj osobi (Kuzman, 2009).

Na adolescenciju se gleda kao na oluju, jer nema postepenih i suptilnih promjena, već dolazi do preplavlivanja mladih mnogim razvojnim zadacima poput zauzimanja određene uloge, uspostavljanje socijalnih odnosa i emocionalne neovisnost, formiranja identiteta, pripremanja za budućnost i slično (Kapur, 2015). Nadalje, mladi doživljavaju velik broj promjena na fizičkom (ulazak u pubertet), emocionalnom (pojava anksioznosti, stresa), socijalnom (orijentiranje ka vršnjacima) i kognitivnom planu (hipotetičko-deduktivno rasuđivanje), te svaka promjena služi kako bi se uspješno zadovoljili razvojni zadaci (Berk, 2008). No, osim promjena koje pridonose pozitivnom razvoju mladih, za adolescenciju su karakteristični fenomeni koji mogu po mlade imati više negativnog nego pozitivnog učinka (Kapur, 2015). Pa tako primjerice, zbog promjena na kognitivnom planu mladi postaju skloniji svađama, idealiziranju i kritiziranju što ne povoljno utječe na odnose sa drugima, a i samim sobom (Berk, 2008). Nadalje, obzirom na veću orijentiranost prema samima sebi, kod mladih se javlja adolescentski egocentrizam, pri čemu su uvjereni da su u središtu svačije pozornosti (fenomen zamišljene publike) i da žive osobno bajku, odnosno da su oni posebni i jedinstveni (Berk, 2008). Ti fenomeni dovode do toga da mladi imaju nerealnu percepciju oko toga što drugi misle o njima, skloni su uspoređivanju s vršnjacima, vjeruju da su svi drugi zaokupljeni njima i njihovim izgledom te da ih se na osnovu toga procjenjuje (Kapur, 2015). Također, mladi su vrlo emotivni i intenzivno izražavaju svoje emocije, što adolescenciju između ostalog čini najosjetljivijim periodom (Kapur, 2015). Obzirom da se mladi u adolescenciji okreću prema vršnjacima, najčešće se s njima uspoređuju u pogledu izgleda, uspjeha, socijalnog statusa i slično (Kapur, 2015). Nabrojani fenomeni mogu dovesti do toga da je pozitivan razvoj mladih narušen, odnosno do toga da mladi doživljavaju neugodne emocije i iskustva zbog uspoređivanja s drugima, nerazumijevanja odraslih, a postoji mogućnost i pojavljivanja stresa jer je jedan od razvojnih zadataka u periodu adolescencije pronalazak identiteta, odnosno osamostaljivanje i preuzimanje određenih životnih uloga tijekom odrastanja, što ih može opterećivati i otežati im razvoj općenito (Larson, 2011).

Dakle, razvojni zadaci adolescencije osim što mogu pomoći mladima u njihovom razvoju, isto tako ih mogu opteretiti i narušiti im mentalno zdravlje i dobrobiti. Kako bi se

osigurao pozitivan razvoj mladih i spriječili negativni ishodi razvojnih zadataka, jedan od važnih čimbenika je osiguravanje pozitivne i njegujuće okoline (Shek i sur., 2019). Jedno od prvih mjesta gdje se takva okolina može i treba osigurati je škola. Naime, mladi najveći dio adolescencije provode u školi, te osim što ima obrazovnu ulogu, škola predstavlja mjesto koje itekako utječe na razvoj mladih. Obzirom kako se u adolescenciji mladi okreću više vršnjacima, uspoređuju se s njima te stvaraju socijalne krugove, upravo unutar škole to dolazi najviše do izražaja. Osim toga, škola je mjesto prepuno različitih podražaja koji mogu biti pozitivni, ali i negativni. Kako većinu vremena provode u školi, mladima škola predstavlja drugi dom te je važno što taj dom potiče i njeguje u pogledu razvoja mladih (Curran i Wexler, 2017). Pri tome, tehnike i metode koje se koriste unutar obrazovnog sustava kako bi se osigurao pozitivan razvoj mladih konstantno se trebaju unaprjeđivati, revidirati, prilagođavati vremenu i populaciji. Stoga, kako bi se osigurali pozitivni ishodi u pogledu razvoja mladih, korisno je istražiti u okviru škole što može doprinijeti pozitivnom razvoju mladih. Postoji velik broj istraživanja koja se bave ovom temom, te svako od njih nudi nove spoznaje u vidu toga što pridonosi i osigurava pozitivan razvoj i mentalno zdravlje mladih. Obzirom na to, provjerit će se kakav je odnos između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres kod mladih te kakav je njihov odnos sa depresivnošću, anksioznošću i stresom, budući da pozitivan razvoj pretpostavlja nepostojanje ili adekvatno nošenje s emocionalnim i psihološkim teškoćama (Gomez i Ang, 2007).

Školska klima

Osiguravanje pozitivnog i uspješnog razvoja mladih može se postići na različite načine, te se može odvijati unutar raznih ustanovama (npr. vrtić, škola..). Ne postoji jedna prava stvar koja će djelovati na mlade kako bi njihov razvoj tekao u pozitivnom smjeru i imao najbolje moguće ishode za njih, te se vrlo često govori o skupu različitih aktivnosti i akcija koje imaju za cilj omogućiti siguran i podržavajući razvoj. Obzirom da su mladi uključeni u proces školovanja za vrijeme prolaska kroz ključne razvojne periode, škole su one ustanove u kojima se najčešće i najlakše provode aktivnosti usmjerene ka pozitivnom razvoju mladih (Ebbert i Luthar, 2021). Osim što se provode aktivnosti, također se istražuju i različiti konstrukti za koje se provjerava pridonose li pozitivnom razvoju mladih, pa tako u fokus dolaze istraživanja školske klime, odnosno percepcije školske klime. Školska klima je važan konstrukt za istražiti kada se govori o razvoju mladih, jer okolina u kojoj se razvoj odvija može pridonijeti pozitivnim ili negativnim ishodima (Luo i sur., 2023). Postoje različite definicije školske klime, te se razlikuju po tome koji autor pridaje važnost kojoj karakteristici, ali svima je zajedničko da

školsku klimu definiraju kao unutarnje karakteristike škole koje utječu na bihevioralne i emocionalne osobine mladih, a po kojima se škole međusobno razlikuju (Hoy i Miskel, 1991; prema Vrdoljak i Dujak, 2023). Koth i suradnici (2008) definiraju školsku klimu kao zajednička uvjerenja, vrijednosti i stavove koji oblikuju interakcije između cijele populacije unutar škole, te postavljaju parametre prihvatljivog ponašanja i normi za školu. Upravo te stavke utječu na to hoće li se mladi osjećati sigurno unutar škole, hoće li razviti odnose i hoće li se razvoj odvijati u pozitivom smjeru (Aldridge i sur., 2016). Nadalje, školska klima odnosi se na kvalitetu i karakter školskog života, opisuje se kao srce i duša škole (Freiberg i Stein, 2005; prema Bojčić i Mandić Vidaković, 2022), te obuhvaća određene dimenzije koje pridonose dobrobiti i razvoju mladih (Marraccini i sur., 2020). Većina autora navodi pet dimenzija školske klime: sigurnost (norme i pravila, fizička sigurnost, socijalno emocionalna sigurnost), odnosi (poštivanje različitosti, socijalna podrška, percepcija školske klime), učenje i poučavanje (globalno poučavanje i učenje, podrška, percepcija učitelja školske klime), institucionalno okruženje (fizičko okruženje, izvori, materijali) te proces poboljšanja škole (Thapa i sur., 2013). Ono što se ističe kao važna karakteristika školske klime je subjektivan pristup mjerenju klime, odnosno u određivanju školske klime važna je procjena i percepcija svih pojedinaca unutar školske zajednice (Dević, 2021). Školska klima je višedimenzionalan konstrukt, te jer se ne može direktno opažati, subjektivnost pri određivanju omogućuje da se može govoriti o psihološkom iskustvu učenika, nastavnika, osoblja i roditelja (Marraccini i sur., 2020). Tako školska klima pridonosi osjećaju osobne vrijednosti, dostojanstva i važnosti svakog pojedinca, a istovremeno pomaže stvoriti osjećaj pripadnosti (Freiberg i Stein, 2005; prema Bojčić i Mandić Vidaković, 2022). Hoće li se navedeni faktori razviti u pozitivnom ili negativnom smjeru, ovisi o tome kakva je percepcija školske klime, pri tome percepcija generalno predstavlja pojedinčev doživljaj okruženja unutar škole (Puzić i sur., 2011). Dakle, ovisno o vrijednostima, interesima, motivaciji i ostalim karakteristikama pojedinaca, pozitivna percepcija školske klime može potaknuti razvoj i konstruktivne aktivnosti unutar škole, dok negativna percepcija dovodi do otpora, agresivnog ponašanja i pasivnosti (Puzić i sur., 2011). Percepcija školske klime i ranije je istraživani konstrukt, te neki od nalaza upravo govore u prilog tome koliko koristi pozitivna percepcija ima za mlade i njihov razvoj. Yang i suradnici (2013) utvrdili su da učenici koji budu duže s istim nastavnikom te ne mijenjaju često razredne grupe, odnosno učenici osnovnih škola, imaju pozitivniju percepciju školske klime, a to posljedično doprinosi stvaranju kvalitetnijih odnosa, bolje strukture normi i pravila unutar škole. S druge strane, učenici koji su na višim razinama obrazovanja imaju negativniju percepciju, a uzrok tome može biti manjak motivacije i učestali problemi ponašanja kod starijih učenika, u srednjim školama (Dević, 2021). Osim što

porastom dobi učenika percepcija školske klime postaje negativnija, isto tako dolazi do pada uspješnosti u pokazateljima školskog postignuća (Dević, 2021).

Kada se školska klima percipira pozitivnom i kvalitetnom, preveniraju se negativni ishodi za učenike koji se nalaze u rizičnoj skupini za razvoj određenih ponašajnih ili emocionalnih teškoća (Dević, 2021). Odnosno, pozitivna školska klima potaknut će osjećaj pripadanja kod učenika te ojačati njihovu povezanost sa zajednicom unutar škole i na taj način biti zaštitni faktor mentalnog zdravlja mladih (Dević, 2021). Zbog mogućnosti prevencije negativnih ishoda u razvoju i obrazovanju učenika i zbog osiguravanja kvalitetne i pozitivne školske klime, korisno je kontinuirano istraživati, pratiti, uvidjeti i razumjeti osjećaje učenika koji se tiču školske okoline i zajednice, što će omogućiti da se na vrijeme reagira ukoliko se iskaže potreba za poboljšanjem školskog okruženja (Dević, 2021). Nadalje, kroz istraživanja potvrdio se veliki utjecaj školske klime na socijalnu, emocionalnu, intelektualnu i fizičku sigurnost mladih, na pozitivan razvoj mladih, mentalno zdravlje i zdrave odnose, akademski uspjeh i postignuća, a osim toga u ranoj adolescenciji može biti prediktor psihološke dobrobiti (Thapa i sur., 2013). Uz to, pozitivna percepcija školske klime potiče učenike da maksimiziraju svoj potencijal za ostvarivanje ciljeva, te utječe na zadovoljstvo uspjehom i životom (Aldrige i sur., 2016). Ono što također proizlazi iz pozitivne percepcije školske klime jest otpornost, kao važna značajka koja pomaže da se ostvare ciljevi unatoč preprekama (Aldrige i sur., 2016). Aldrige i suradnici (2016) pokazali su da škola u kojoj školska klima potiče otpornost, posljedično ima brižnije međusobne odnose, visoka akademska i socijalna očekivanja i prilike, te je snažan prediktor emocionalnih i ponašajnih ishoda, odnosno dovodi do nižih razina i boljeg nošenja sa depresivnošću, anksioznošću i stresom.

Otpornost na svakodnevni akademski stres

Otpornost je višedimenzionalni konstrukt, te se smatra regulacijskim ili zaštitnim mehanizmom koji se razvije još za vrijeme djetinjstva dok se suočavamo sa svakodnevnim stresom (Tronick i DiCorcia, 2015). Nadalje, svaka osoba ima potencijal za razvoj otpornosti koja onda služi kao odgovor na stresne situacije, no hoće li se otpornost razviti ovisi o tome kako pojedinci reguliraju stres te koji čimbenici im pomažu pri regulaciji (Tronick i DiCorcia, 2015). Unatoč velikom broju definicija otpornosti, svima je u konačnici zajedničko da otpornost mora podrazumijevati posjedovanje određenih kompetencija kako bi se pojedinac mogao snaći i suočiti sa stresnim situacijama, te mora postojati usklađenost pojedinčevih karakteristika s okolinom (Kocijan, 2021). Nadovezujući se na školski kontekst, pozitivna školska klima

pridonosi stvaranju okoline koja može potaknuti razvoj potrebnih resursa za razvijanje otpornosti (topli i ugodni odnosi, sigurnost, podrška itd..).

Obzirom da u vremenu adolescencije mladi veliki dio svog razvoja provode u procesu obrazovanja, najčešće se moraju nositi sa svakodnevni akademski stresom. Akademski stres pojavljuje se kada su akademski zadaci zahtjevniji te premašuju adaptivne resurse dostupne pojedincu da ih uspješno savlada i suoči se s njima (Wilks, 2008). Akademski stres je rizični faktor koji može dovesti do negativnih ishoda po mentalno zdravlje i fizičko zdravlje učenika, a najčešće ga uzrokuju akademske obaveze poput zadaće, loših ocjena, prokrastinacije (Vrdoljak i Dujak, 2023) koje učenici percipiraju prezahtjevnima, odnosno sebe neadekvatnima za nositi se s njima (Wilks, 2008). Dakle, u kontekstu obrazovanja poželjno je da učenici posjeduju otpornost na svakodnevni akademski stres, odnosno da imaju sposobnost savladavanja svakodnevnih situacija i izazova u školskom okruženju (Martin i Marsh, 2008). Ono što je razlika između otpornosti na svakodnevni akademski stres i otpornosti općenito je što se otpornost povezuje sa akutnim i kroničnim stresorima, a ne sa slabijim i svakodnevni stresom što je karakteristično za prvi pojam (Martin i Marsh, 2008). Upravo zato, istraživanja otpornosti na svakodnevni akademski stres fokusiraju se na to kako učenici reagiraju kada se pojavi stresna i zahtjevna situacija unutar akademskom okruženja (Vrdoljak i Dujak, 2023). Rezultati istraživanja o otpornosti na svakodnevni akademski stres govore kako oni mladi koji su otporniji na svakodnevni akademski stres generalno su aktivniji u školi (Martin, 2014; prema Vrdoljak i Dujak, 2023), percipiraju školsku klimu pozitivnijom te imaju veće razine samopouzdanja i vjere u sebe i svoje mogućnosti (Martin i Marsh, 2006; prema Vrdoljak i Dujak, 2023). Također, otpornost na svakodnevni akademski stres učenicima pomaže da ukoliko dođe do neuspjeha na adekvatan način mu pristupe, te ga ne smatraju odrazom njih samih (Vrdoljak i Dujak, 2023). S tim na umu, opravdano je istaknuti da je otpornost na svakodnevni akademski stres zaštitni čimbenik, te služi da se očuva psihološka dobrobit i zdravlje učenika u trenutku kada se susretnu sa stresom (Hirvonen i sur., 2019; prema Vrdoljak i Dujak, 2023).

Uz to, jačanje samopoštovanja, pozitivne slike o sebi, hrabrosti, optimizma i ustrajnosti kod mladih doprinosi stvaranju otpornosti unutar akademskog i društvenog okruženja (Kocijan, 2021). Zbog toga, bitno je mladima pokazati kako akademske (a i životne) izazove pretvoriti u prilike, na način da im se pruži prilika da uvježbaju biti hrabri kada su suočeni s nevoljama, da pokažu ustrajnost u suočavanju s neuspjehom i da budu optimistični unatoč teškim i nepravednim situacijama (Kocijan, 2021). Osim toga, jedan od izvrsnih resursa kod razvijanja

otpornosti na svakodnevni akademski stres je socijalna podrška, podrška vršnjaka i prijatelja, odnosno sposobnost pojedinca da se pri suočavanju sa stresnim situacijama koristi podrškom bližnjih (Wilks, 2008). Veće razine socijalne podrške povezane su s niskom razinom depresije, manje negativnim situacijama, pozitivnijim raspoloženjem te većim zadovoljstvom života (Wilks, 2008).

Ono što se danas zna, je da je kod mladih zabilježen značajan porast razina stresa i anksioznosti, jer percipiraju akademska okruženja i zahtjeve stresnijima (De la Fuente i sur., 2021). Nadalje, istraživanja pokazuju da su visoke razine stresa povezane s problemima mentalnog zdravlja, između ostalog i depresijom, a mogu utjecati na subjektivna iskustva i pojavu negativnih afekta poput anksioznosti (De la Fuente i sur., 2021). Odnosno, niska otpornost na akademski stres povećava razine anksioznosti, depresije i generalno stresa zbog nepostojanja ili neimanja pristupa adekvatnim resursima koji pomažu mladima da se nose sa izazovima obrazovanja, ali i adolescencije (De la Fuente i sur., 2021). Rezultati ovih istraživanja imaju određena ograničenja, odnosno ne mogu se generalizirati jer su ispitanici na određenom uzorku (De la Fuente i sur., 2021), ponajviše sa starijim učenicima, stoga je bitno proširiti istraživanja otpornosti na akademski stres kroz različite uzraste.

Depresivnost

Adolescenti su jako osjetljiva skupina, te ne čudi što se u toj dobi razvije najviše emocionalnih poteškoća. Konkretno, najčešći poremećaji kod adolescenata su generalizirani anksiozni poremećaj, te depresija (Keles i sur., 2020). Depresija, anksioznost, stres, te bilo koje druge poteškoće mentalnog zdravlja s kojima se mladi (a i ostali) susreću, imaju značajne posljedice na razvoj, uključujući manju uključenost u obrazovanje, ispisivanje iz škole, narušene odnose i psihološku dobrobit te učestalije upuštanje u rizična ponašanja (Keles i sur., 2020). U posljednjih 25 godina rasprostranjenost depresije u mladima se povećala za 70%, odnosno bilježi se značajan porast depresije (Keles i sur., 2020). Nije još uvijek jasno koji su razlozi tog povećanja, no pretpostavlja se da povećanju doprinose inicijative o podizanju svijesti o mentalnom zdravlju, te osjećaj sigurnosti koji se javlja kod mladih da mogu podijeliti svoje probleme i potražiti pomoć (Keles i sur., 2020). Ranije, nije bilo toliko zabilježenih slučajeva i razlozi tome mogu biti strah od stigmatizacije, nepostojanje prikladnih dijagnostičkih sredstava te kriva percepcija o tome što znače mentalni problemi i poteškoće (Keles i sur., 2020). Obzirom na te podatke i činjenice, nužno je nastaviti se bolje upoznavati sa situacijom u kakvoj se mladi nalaze te reagirati na pravi način u pravo vrijeme kako bi se

osigurao pozitivan razvoj, te očuvanje mentalnog zdravlja. Najprije treba se upoznati i s najčešćim poremećajima s kojima se adolescenti nose.

Depresija je emocionalni i psihički poremećaj, kojeg karakteriziraju razne promjene raspoloženja, nedostatak radosti i volje, osjećaj tuge, emotivna praznina, gubitak interesa i niz fizičkih tegoba (Hautzinger, 2002; prema Brajković, 2023). Nadalje, manifestacija depresije se primjećuje kroz lošije raspoloženje, praćeno osjećajem tuge i beznađa, uz gubitak osjećaja zadovoljstva, nedostatak energije i vitalnosti te pojavu anksioznosti i neodređenog straha, a osim toga, dolazi do promjena u mišljenju, obrascima sna i apetitu (Živković, 2006; prema Brajković, 2023). Međutim, navedeni simptomi mogu se pojaviti kod svake osobe kao normalna reakcija na njima stresne i neugodne situacije, pri čemu je bitno razlikovati prolazne simptome depresivnosti od poremećaja (Vulić - Prtorić, 2004). Depresiju kao poremećaj obilježava duboka, intenzivna i trajna tuga koja ometa normalno funkcioniranje osobe te dovodi do potpunog izostanka volje i užitka (Brajković, 2023). S druge strane, depresivnost se definira kao emocionalno stanje u kojem se pojavljuje osjećaj tuge, manjak raspoloženja, pojavljuje se žalost i utučenosti, te se nalazi na kontinuumu krećući se od normalne, povremene i prolazne tuge sve do duboke depresije koja vremenski traje duže i javlja se učestalo (Vulić - Prtorić, 2004). Ne može se sa sigurnošću govoriti o tome što uzrokuje depresiju, ali vjeruje se da doprinos njenom razvoju imaju najviše biološki (npr. geni) i psihosocijalni čimbenici (npr. životni stil), dok neki pripisuju značaj i okolinskim čimbenicima (Brajković, 2023), a sama dijagnoza poremećaja temelji se na anamnezi (Jembri, 2017). Nadalje, depresivnost se može proučavati na razini simptoma, na razini sindroma i na razini poremećaja (Jembri, 2017). Pri tome simptomi su nešto što doživljavaju uglavnom svi ljudi (npr. osjećaj tuge), sindrom je kombinacija nekoliko simptoma, dok poremećaj obuhvaća depresivni sindrom određenog trajanja, intenziteta i negativnog utjecaja na svakodnevno funkcioniranje (Vulić- Prtorić, 2004; prema Jembri, 2017). Nadalje, simptomi depresije se mogu javiti u bilo kojem periodu života, u trajanju od nekoliko dana ili godina, slabog ili jakog intenziteta, kao reakcija na stresnu situaciju ili gubitak, ali i bez vanjskog podražaja (Jembri, 2017).

Ono što je specifično za adolescente je da simptomi depresije mogu biti prikriveni i zatajeni, te mladi neće izreći da se osjećaju depresivno, no moguće je da će se pojaviti popratni simptomi na koje treba obratiti pažnju. Tako je moguća pojava iritabilnog ponašanja, impulzivnosti, razdražljivosti i frustracije, gubitak interesa za druženje, pojava dosade, problema s koncentracijom i pažnjom, manjak energije, apetita i sna, a neki mladi se mogu čak upustiti i u rizična ponašanja, poput konzumacije alkohola i droge (Brajković, 2023). Sva ova

ponašanja u konačnici ometaju mentalno zdravlje pojedinca, utječu na socijalne odnose kao i na uspjeh u školi. Stoga, bitno je znati i ove ostale moguće simptome depresivnosti kod mladih, te na koji način pomoći mladima u nošenju s njima kako bi razvoj tekao neometano i pozitivno.

Ranije se vjerovalo da je depresija poremećaj odraslih, no kako rezultati novijih istraživanja pokazuju da se postotak depresije povećava među mladima i to najviše u dobi između 15. i 18. godine (Vrdoljak i Pavlović, 2023), javlja se potreba za daljnjim istraživanjima na tu temu. Compas i suradnici su još 1993. (Jembri, 2017) izvijestili kako 15-40% mladih pokazuje neki simptom depresije, 5-6% njih doživljava depresiju na razini sindroma, dok 1-3% mladih razvije depresivni poremećaj. Istraživanja depresije kod mladih pokazuju da se javlja negativna percepcija sebe, okoline i budućnosti (Dumbović, 2016). Obzirom na to razumljivo je kako depresivni poremećaj može dovesti i do pojave drugih problema na psihosocijalnom spektru te fizičkom zdravlju. Osim toga, negativna percepcija okoline može oslabjeti volju mladih da potraže pomoć i podršku, te ukoliko okolina ne reagira na ranije navedene simptome otežat će se pružanje adekvatne pomoći mladima. Nadovezujući se na ranije odlomke, škola može imati veliki utjecaj na razvoj mentalnog zdravlja mladih te ovisno o tome kako mladi percipiraju klimu unutar škole može pokazati koliko se osjećaju sigurnima za iznijeti svoje poteškoće i zatražiti pomoć. Naime, kako bi se potkrijepilo napisano, istraživanja su pokazala da mladi unatoč pojavi depresivnih simptoma ne razviju kasnije poremećaj depresije zbog postojanja određenih zaštitnih čimbenika koji promiču zdrav emocionalni razvoj, a koji između ostalog obuhvaćaju samopouzdanje i vjeru u sebe, postojanje jake socijalne mreže, te brigu i uključenost najprije roditelja, a zatim i okoline u razvoj adolescenta (Vrdoljak i Pavlović, 2023).

Anksioznost

Drugi učestali poremećaj kod mladih, koji ujedno može biti i jedan od pokazatelja depresivnosti je anksioznost. Mladi su u značajnom riziku za razvoj anksioznosti zbog brojnih promjena koje im se događaju, budući da je adolescencija period kroz koji se pripremaju za budućnost, stvarajući uvjerenja o sebi i drugima, sklapajući odnose, te rješavajući razvojne zadatke (Grant, 2013). Sve od navedenog može mladima predstavljati poteškoće i izazove, te dovesti do razvoja anksioznosti. Konkretno, anksioznost se definira kao psihološko stanje popraćeno velikim osjećajem straha koji se zna manifestirati i na fizičkom planu (Grant, 2013), te kao i depresivnost, velika većina mladih i odraslih se susreće sa osjećajem anksioznosti tijekom svog života. Ono što se rjeđe javlja su anksiozni poremećaji među koje se ubrajaju panični napadi, generalizirani anksiozni poremećaj, opsesivno-kompulzivni poremećaj, agorafobija, socijalno anksiozni poremećaj, specifične fobije i drugi (Grant, 2013). Slično kao

i kod depresije, anksiozni poremećaji podrazumijevaju postojanje učestale i jake anksioznosti, dok je anksioznost normalna reakcija kada se dogode nove situacije i promjene koje osoba doživljava stresnima. Što se tiče anksioznosti kod mladih, primjećuje se neprimjereno visoka razina anksioznosti koja narušava njihovo funkcioniranje, a očituje se kroz različite emocionalne, bihevioralne, tjelesne i kognitivne simptome (Poljak i Begić, 2016). Ono što je karakteristično za anksioznost kod mladih su pretjerana briga, tjeskoba i strah vezani za svakodnevne situacije (Kendall i Suveg, 2006). Primjerice, brine ih odlazak u školu zbog mogućeg procjenjivanja od strane vršnjaka ili zbog javnog nastupa, a isto tako ruminiraju o prošlim situacijama koje su završile neuspjehom kao i o budućim u kojima se moraju „dokazati“ pred drugima (Vrdoljak i Pavlović, 2023). Uz to, mogući simptomi su plakanje, grickanje noktiju, pretjerano znojenje, bol u trbuhu, izbjegavanje određenih situacija, drhtanje glasa i slično (Vrdoljak i Pavlović, 2023). Kako adolescenti sazrijevaju, mijenjaju se njihovi strahovi i brige jer se prioriteta u njihovom životu učestalije mijenjaju u ovom prijelaznom razdoblju, pa samim time mijenjaju se i simptomi koje pokazuju kada su anksiozni. Ovisno o svakom pojedincu, javit će se različiti simptomi, odnosno, po Marić (2010) javit će se negativni afekti kao odgovor na stresnu situaciju u kojoj su se mladi našli. Ti negativni afektivni odgovori nastaju pod utjecajem različitih čimbenika, a kada je riječ o nekliničkoj populaciji adolescenata (adolescenti koji nemaju dijagnosticiran poremećaj) najčešće nastaju pod utjecajem okoline u kojoj se nalaze te njihovoj percepciji okoline i životnih situacija koje im se događaju (Marić, 2010). Osim toga, moguće je da se anksioznost razvije i zbog nasljeđivanja sklonosti za razvoj anksioznosti, hormonalnih promjena, sklonosti interpretiranja događaja kao prijetećih ili opasnih, negativne obiteljske okoline, nepovoljnih uvjeta odrastanja, pretjerane zaštite, traumatskih događaja, socijalne izolacije, prezahtjevnih zadataka ili zahtjevnog društvenog okruženja koje očekuje od adolescenta više nego što je u mogućnosti učiniti (Vrdoljak i Pavlović, 2023).

Nadalje, kako postoji velik broj čimbenika koji mogu utjecati na razvoj anksioznosti, te će različiti čimbenici kod različitih pojedinaca doprinijeti razvoju anksioznosti, teško je djelovati na način da se ti čimbenici umanje ili potpuno uklone. Stoga, mladi imaju više koristi kada se djeluje na zaštitne čimbenike te se njih ojačava i promovira. Odnosno, ono što su istraživanja pokazala je da su roditeljska podrška, kvalitetni socijalni odnosi, pozitivna i podržavajuća prijateljstva i društvene aktivnosti neki od čimbenika koji imaju zaštitnički utjecaj na mentalno zdravlje mladih, te smanjuju anksioznost (Vrdoljak i Pavlović, 2023). Također, treba imati na umu da kroz adolescenciju mladi se teško otvaraju drugima za pomoć. Neugodno

im je pričati o njihovim problemima, s roditeljima se najčešće sukobljavaju u ovom periodu, te smatraju da nitko ne može razumjeti njih i probleme s kojima se oni nose. Zbog toga rijetko će doći i potražiti pomoć od stručnjaka, ukoliko roditelji ne reaguju ili neka druga odrasla osoba koja primijeti promjene ranije navedene. Naravno pod nekim drugim odraslim osobama smatraju se i nastavnici te drugo školsko osoblje, te i tu govorimo o utjecaju školskog okruženja iz već ranije poznatih razloga. Neki autori ističu kako postoje specifične anksioznosti koje se vežu uz školu, odnosno uz adolescente obzirom da su oni populacija koja se nalazi u školama. Tako, Martínez – Monteagudo i suradnici (2011) dijele anksioznost adolescenata u četiri kategorije: a) anksioznost zbog školskog neuspjeha i kazne, b) anksioznost zbog agresije, c) anksioznost zbog socijalne evaluacije u školskom okruženju i d) anksioznost zbog školskog vrednovanja. Obzirom na te kategorije, upitnici, koji procjenjuju anksioznost mladih, formirani su na način da čestice opisuju situacije koje pripadaju jednoj od četiri kategorije, a vrlo dobro opisuju realne školske situacije u kojima se svaki adolescent može zateći (Martínez-Monteagudo i sur., 2011.).

Konačno, autori su dobili rezultate koji govore da anksioznost može biti pod velikim utjecajem školske klime i okoline kojoj mladi svakodnevno prisustvuju i to na način da pozitivna školska klima doprinosi boljem mentalnom zdravlju mladih, jača im otpornost i suočavanje sa stresom, pomaže im u prilagodbi te u postizanju akademskog uspjeha (Martínez-Monteagudo i sur., 2011). S druge strane, anksioznost se može pojaviti kada učenici trebaju pisati test ili odgovarati jer te situacije percipiraju zastrašujućim budući da se moraju podložiti evaluaciji drugih (Martin i Marsh, 2006). Nadovezujući se na to, autori primjećuju ukoliko pri tim stresnim akademskim situacijama učenici imaju više razine otpornosti na akademski stres, razine anksioznosti će biti niže (Martin i Marsh, 2006). Dakle, potrebno je dalje ispitati povezanost između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres s anksioznošću kako bi se dopunile dosadašnje spoznaje o ovom odnosu.

Stres

Konačno, treći najučestaliji problem koji će se opisati u ovom radu, a koji otežava mladima pozitivan i miran razvoj je stres. Kao što se većina osoba kroz život susretne s osjećajem depresivnosti ili anksioznosti, tako i stres predstavlja neizbježan čimbenik života (Durbek, 2016). Naime, stres predstavlja psihičko stanje koje se javlja kada se pojedinac nađe u situaciji koja ugrožava život ili zdravlje, prijeti gubitkom drage osobe ili nečega što je od životne važnosti za vlastitu egzistenciju i integritet (Durbek, 2016). Osim toga, stres je subjektivna procjena osobe koja se još može definirati i kao sklop emocionalnih, tjelesnih i

bihevioralnih reakcija koje se javljaju kao odgovor na stresor koji pojedinac procjenjuje zahtjevnim (Durbek, 2016). Stresor predstavlja izvor stresa, odnosno može biti događaj ili niz događaja koji se procjenjuju kao ugrožavajući za bilo koju domenu života, te koji ometaju i otežavaju svakodnevni život pojedinca (Pregrad, 1996). Nadalje, stres adolescente čini posebno ranjivima za razne probleme, bilo individualne ili socijalne (Abutalebi Ahmadi, 2013). Mogući izvori stresa kod adolescenata su pritisak u školi (testovi, vrednovanje, javni nastup), nerealni zahtjevi okoline koji očekuju visoke standarde ponašanja i pridržavanje pravila, neslaganje s roditeljima, kraj prijateljstva, zlostavljanje, zadirkivanje, teškoće u pronalaženju prijatelja, osjećaj „različitosti“ od drugih vršnjaka, bolest ili tjelesna invalidnost, stalna nemotiviranost ili dosada (Durbek, 2016). Neka istraživanja ukazuju da s dolaskom u adolescenciju mladih osjećaju više stresa zbog razvojnih zadataka koji se stavljaju pred njih, odnosno zbog promišljanja o budućnosti za koju nisu još pripremljeni (Marsh i sur., 2018). Ipak, smatra se da je stres kod mladih najčešće socijalnog karaktera, te se kao najčešći izvori stresa navode: a) obiteljsko okruženje, b) školsko okruženje, c) vršnjačko okruženje i d) romantični odnosi (Buwalda i sur., 2011).

Naime, škola predstavlja mjesto koje je ispunjeno različitim izvorima stresa obzirom da su unutar škole mladi okruženim akademskim obavezama i zadacima, vršnjacima, te vrlo često kroče i u prve romantične odnose unutar škole. U pravilu mladi se u adolescenciji često susreću po prvi put s velikim brojem situacija, poput loših ocjena, sukobi s roditeljima sukobi s prijateljima, prekidi romantičnih odnosa, strah od odbacivanja, uspoređivanje s drugima i od strane drugih, te sve te situacije uzrokuju pojavu stresa kod mladih, a vrlo često stres se i povećava i zadržava jer se mladi ne znaju adekvatno nositi s istim. Obzirom da se nađu u vrlo teškim i nezgodnim situacijama, stres može imati značajan utjecaj i na emocionalno i fizičko stanje osobe, manifestirajući se kroz različite simptome (npr. znojenje, glavobolje, problemi s disanjem, negativno raspoloženje, osjećaj tuge i bijesa) (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Nadalje, svi ti simptomi otežavaju mladima svakodnevni život, stoga je bitno posvetiti pažnju tome kako mlade naučiti suočavanju sa stresom, te kako ojačati izvore zaštite od stresa. Rezultati istraživanja pokazali su da je podrška bližnjih jedan od najboljih faktora koji pomaže mladima da se nose sa stresom i stresnim situacijama (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Isto tako, pozitivna i podržavajuća okolina koja zahtjeve prilagođava mogućnostima osobe pridonose osjećaju sigurnosti i većem samopouzdanju, što dalje dovodi do manjih razina stresa kod osobe (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Svaki stres može imati negativan utjecaj na zdravlje osobe, a kod adolescenata može ostaviti dugotrajne negativne posljedice na

samopoštovanje i sliku o sebi (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Kako se mladi razvijaju, razvija se i njihovo kognitivno funkcioniranje te im pomaže pri upotrebi strategija za suočavanje sa stresom, koje postaju brojnije i uspješnije s porastom dobi (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). No, kako bi do toga došlo važno je da roditelji, nastavnici i druge odrasle osobe shvate adolescente ozbiljno, te da prilagode svoje ponašanje i reakcije kako bi pomogli adolescentima adekvatno suočiti se sa stresom (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Nadalje, istraživanja su pokazala da preventivni programi koji se usmjeravaju na jačanje zaštitnih i slabljenje rizičnih čimbenika pridonose boljem suočavanju sa stresom te pozitivnom razvoju mentalnog zdravlja mladih općenito (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016).

Obzirom na dosadašnja istraživanja i rezultate koje su dobili, uviđa se važnost daljnjeg ispitivanja ovih konstrukta - percepcije školske klime, otpornosti na svakodnevni akademski stres te koje su razine depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih. Budući da nema veliki broj istraživanja koji promatra međusobni odnos svih navedenih varijabli, a ako i ima većinom se provodilo u drugim zemljama i različitim populacijama. Stoga, formirali su se sljedeći cilj, problemi i hipoteze kako bi se i rezultati dobiveni ovim istraživanjem mogli iskoristiti za poboljšanje kvalitete razvoja mladih.

Metoda

Cilj istraživanja

Provjeriti kakav je odnos između percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres i anksioznosti, depresivnosti i stresa kod mladih.

Problemi

P1: Ispitati postoji li povezanost (te u kojem smjeru) između razine depresivnosti, anksioznosti i stresa te percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.

P2: Ispitati može li se predvidjeti depresivnost, anksioznost i stres kod mladih na temelju percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.

Hipoteze

H1a: Postoji značajna negativna povezanost između razine depresivnosti, anksioznosti, stresa i percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres.

H1b: Postoji značajna pozitivna povezanost između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres.

H2: Percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres su negativni prediktori depresivnosti, anksioznosti i stresa.

Sudionici

U ovom istraživanju sudjelovalo je 318 učenika drugih razreda srednjih škola iz Osijeka (73%) i Vinkovaca (27%). Pri tome bilo je 211 (66.4%) sudionika ženskog, 102 (32.1%) sudionika muškog spola, te 5 (1.6%) sudionika koji se nisu izjasnili. Dob sudionika varira između 15 i 19 godina, te prosječna dob sudionika iznosi $M=15.98$ ($SD=0.47$).

Instrumenti

Na početku istraživanja nalazi se socio-demografski upitnik kako bi se provjerile opće informacije o sudionicima istraživanja, poput pitanja o spolu, dobi i srednjoj školi koju pohađaju.

Hrvatski upitnik školske klime (HUŠK-U; Velki i sur., 2014) osmišljen je kako bi mjerio percepciju školske klime kod učenika u Hrvatskoj. Upitnik je konstruiran po uzoru na američku verziju upitnika American School Climate Survey (ASC 2-0; Perkins, 2006). HUŠK-U sadrži 15 čestica, te je primjer jedne čestice: „Većinom se radujem odlasku u školu“. Odgovori na upitnik su u obliku skale likertovog tipa, koja ima stupnjeve od jedan do pet. Pri tome jedan označava „uopće se ne slažem“, dok pet označava „potpuno se slažem“. Rezultat na upitniku se oblikuje zbrajanjem odgovora na svim česticama, te se raspon rezultata kreće između 15 i 75. Viši rezultat znači da se školska klima doživljava pozitivnije. Također upitnik ima jednofaktorsku strukturu, a njegova pouzdanost je visoka i iznosi $\alpha= .93$.

Skala otpornosti na svakodnevni akademski stres (eng. *The Academic Buoyancy Scale*, ABS; Martin i Marsh, 2008) upitnik je koji mjeri otpornost na svakodnevni akademski stres. Upitnik se sastoji od četiri čestice, te je primjer čestice: „Ne dopuštam da me stres vezan uz školu preplavi“. Odgovori na upitnik su u obliku skale likertovog tipa, koja ima pet stupnjeva. Pri tome jedan označava „uopće me ne opisuje“, dok pet označava „jako dobro me opisuje“. Rezultat se oblikuje zbrajanjem odgovora na svim česticama, te raspon rezultata može biti od 4 do 20. Viši rezultat znači da postoji veća otpornost na svakodnevni akademski stres. Ova skala je jednodimenzionalna, te je njena pouzdanost visoka i iznosi $\alpha= .88$.

Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (eng. *The Depression, Anxiety and Stress Scale – 21 Items*, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995) predstavlja set od tri subskale dizajnirane kako bi mjerile emocionalna stanja depresije, anksioznosti i stresa. Sveukupno skala ima 21 česticu, a svaka od subskala sadrži 7 čestica. Primjer čestice za skalu depresije: „Nisam

se mogao/la za ništa zainteresirati“, primjer čestice za skalu anksioznosti: „Osjećao/la sam da sam blizu panike“, te primjer čestice za skalu stresa: „Bilo mi je teško smiriti se“. Odgovori na skali daju se zaokruživanjem broja na skali likertovog tipa, koja ima četiri stupnja. Pri tome, nula označava „uopće se nije odnosilo na mene“, a tri označava „odnosilo se na mene prilično mnogo ili skoro uvijek“. Rezultat se oblikuje posebno za svaku od subskala, zbrajanjem odgovora na svim česticama, pri čemu je najniži rezultat nula, a najveći 21. Niži rezultat ukazuje da su razine depresivnosti, anksioznosti i stresa u normalnim granicama, a viši rezultat ukazuje na veliku izraženost depresije, anksioznosti i stresa kod osobe. Pouzdanost skale depresivnost je $\alpha = .90$, skale anksioznosti $\alpha = .82$, skale stresa $\alpha = .87$.

Postupak

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta „*Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje – P.R.O.T.E.C.T.*“ Projekt uključuje praćenje učenika od početka srednje škole do kraja, a za potrebe ovog istraživanja korišteni su podaci iz druge točke mjerenja (drugi razred srednje škole). Prije prikupljanja podataka prikupljene su suglasnosti. Najprije se tražio pristanak ravnatelja škole te roditelja sudionika obzirom da je riječ o maloljetnim osobama. Roditelji su dobili obrazac s informacijama o projektu koji su trebali potpisati ukoliko pristaju da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Pristanak samih sudionika na sudjelovanje zatražio se nakon upute na početku upitnika, te ukoliko su sudionici kliknuli na gumb „Sljedeće“ dali su svoj pristanak na sudjelovanje. Samo mjerenje provedeno je na način da u razred učenika dolazi stručni suradnik škole koji projicira QR kod na platno, te učenici putem svojih pametnih mobitela skeniraju kod i rješavaju upitnik online putem *SurveyMonkey* obrasca. Trajanje mjerenja je oko 40 minuta, a sudionicima je osigurana anonimnost na način da upitnik rješavaju koristeći se šifrom. Sudionici su mogli u bilo kojem trenu odustati od ispunjavanja upitnika, te im je rečeno da će se rezultati cijelog istraživanja analizirati na grupnoj razini.

Rezultati

Kako bi se ispitale postavljene hipoteze, bit će izračunate korelacije te će se provesti hijerarhijska regresijska analiza. Prije provedenih analiza, provjerit će se normalnost distribucija. U svrhu te provjere koristio se Kolmogorov-Smirnovljev test koji je pokazao da rezultati značajno odstupaju od normalne distribucije. Zbog toga, izračunali su se dalje indeksi asimetričnosti i zakrivljenosti. Po Kleinu (2011), ukoliko se indeks asimetričnosti nalazi u rasponu od minus tri do tri, a indeks zakrivljenosti u rasponu od minus osam do osam, pretpostavlja se da je prisutna normalna distribucija rezultata. Indeks asimetričnosti za

percepciju školske klime iznosi -0.35, a za otpornost na svakodnevni akademski stres iznosi -0.33, što znači da su te dvije varijable negativno asimetrične. Indeksi asimetričnosti za depresivnost, anksioznost i stres, nalaze se u rasponu od 0.52 do 0.95, te su te varijable pozitivno asimetrične. Nadalje, indeks zakrivljenosti za percepciju školske klime iznosi 0.41, što znači da je distribucija rezultata izdužena, a za otpornost na svakodnevni akademski stres iznosi -0.59, te je distribucija rezultata spljoštena. Indeks zakrivljenosti za depresivnost iznosi 0.22, za anksioznost -0.21, te za stres -0.66. Odnosno, distribucija rezultata na depresivnosti je izdužena, dok je na anksioznosti i stresu spljoštena. Obzirom da se i indeksi asimetričnosti i indeksi zakrivljenosti nalaze u rasponu za koji se smatra da pretpostavlja normalnu distribuciju rezultata, opravdano je koristiti parametrijsku statistiku za obradu podataka. U Tablici 1 prikazani su deskriptivni podaci za sve varijable koje su korištene u ovom istraživanju.

Tablica 1

Deskriptivni podaci za varijable: percepcija školske klime, otpornost na svakodnevni akademski stres, depresivnost, anksioznost i stres

Varijabla	M	SD	Max	Min
Percepcija školske klime	48.16	11.78	75.00	15.00
Otpornost na svakodnevni akademski stres	13.75	4.19	20.00	4.00
Depresivnost	5.77	5.11	21.00	0
Anksioznost	6.39	5.54	21.00	0
Stres	7.27	5.58	21.00	0

Iz Tablice 1 vidljivo je da je percepcija školske klime kod učenika srednjih škola relativno pozitivno procijenjena, što je u skladu sa ranijim istraživanjem percepcije školske klime koje je provela Martinović (2022) gdje su dobiveni približni rezultati (M=39.09, SD=10.291). Što se tiče otpornosti na svakodnevni akademski stres, rezultati ukazuju na prosječne razine otpornosti kod učenika, te se može uočiti da su razine depresivnosti, anksioznosti i stresa relativno niske što je i očekivano.

Dalje, kako bi se ispitala prva hipoteza, odnosno postoji li povezanost između varijabli korišten je koeficijent korelacije, te se rezultati te analize nalaze u Tablici 2.

Tablica 2

Interkorelacije varijabli percepcija školske klime, otpornost na svakodnevni akademski stres, depresivnosti, anksioznosti i stresa

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Percepcija školske klime	1	.33**	-.26**	-.22**	-.24**	.03
2.Otpornost na svakodnevni akademski stres		1	-.41**	-.48**	-.49**	-.25**
3.Depresivnost			1	.77**	.83**	.31**
4.Ansioznost				1	.83**	.38**
5.Stres					1	.36**
6.Spol						1

Napomena. ** $p < .01$; vrijednosti varijable spol: 1- muški spol, 2- ženski spol

Iz Tablice 2 uočljivo je kako postoji statistički značajna povezanost između svih varijabli iz ovog istraživanja. U tablici su vidljive i korelacije sa varijablom spol, budući je ona dodana u obradi kao kontrolna varijabla, te je vidljivo kako je i ta varijabla statistički značajno povezana sa svim varijablama, osim sa percepcijom *školske klime*. Odnosno *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* negativno su povezane s *depresivnošću*, *anksioznošću* i *stresom*, dok su *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* međusobno pozitivno povezane. Dakle, što su rezultati na skalama koje mjere *percepciju školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski* više, to su na *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresu* niže i obratno. Iako se korelacije između *percepcije školske klime* i *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa* nalaze u rasponu od .22 do .26 koji opisuje slabu korelaciju, ipak analizom se utvrdilo da su dobivene korelacije statistički značajne i to sa statističkom značajnosti od $p < .01$. S druge strane korelacije između *otpornosti na svakodnevni akademski stres* i *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa* nalaze se u rasponu od .41 do .49 koji opisuje korelaciju srednje jačine. Ti rezultati su predviđeni prvom hipotezom, te je prva hipoteza u potpunosti potvrđena.

Konačno kako bi se ispitalo jesu li *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* negativni prediktori za kriterije *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa*, koristi se hijerarhijska regresijska analiza. Najprije treba provjeriti je li opravdano korištenje hijerarhijske

regresijske analize i to tako da se izračunaju koeficijenti tolerancije i vrijednosti faktora inflacije varijance (VIF), koji pokazuju je li prisutna multikolinearnosti između varijabli. Po Kim (2019), multikolinearnost postoji ukoliko je vrijednost koeficijenta tolerancije manja od .1, a vrijednost faktora inflacija varijacije veća od deset. U ovom istraživanju statističkom obradom podataka dobile su se vrijednosti koeficijenta tolerancije u rasponu od .22 do .29, te vrijednosti faktora inflacije varijacije u rasponu od 3.4 do 4.4. Obzirom kako se vrijednosti i koeficijenta tolerancije i faktora inflacije varijacije nalaze u dopuštenom rasponu, to znači da multikolinearnost ne postoji te je korištenje hijerarhijske regresijske analize opravdano. Stoga provedene su tri hijerarhijske regresijske analize u tri koraka. U Tablici 3 vidljivi su podaci dobiveni analizom.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterije depresivnosti, anksioznosti i stresa te prediktora percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Kriterij	Model	R ²	F	β
Depresivnost	1.korak	.09	30.69**	
	Spol			.31**
	2.korak	.16	28.99**	
	Spol			.31**
	Percepcija školske klime			-.26**
	3.korak	.24	30.44**	
	Spol			.24**
Anksioznost	Percepcija školske klime			-.17*
	Otpornost na svakodnevni akademski stres			-.29**
	1.korak	.15	51.38**	
	Spol			.38**
	2.korak	.2	36.99**	
	Spol			.39**
	Percepcija školske klime			-.23**
Anksioznost	3.korak	.31	45.03**	
	Spol			.29**
	Percepcija školske klime			-.11*

	Otpornost na svakodnevni akademski stres			-.37**
Stres	1.korak	.13	44.19**	
	Spol			.36**
	2.korak	.19	34.66**	
	Spol			.37**
	Percepcija školske klime			-.25**
	3.korak	.31	44.86**	
	Spol			.26**
	Percepcija školske klime			-.12*
	Otpornost na svakodnevni akademski stres			-.39**

Napomena. ** $p < .01$; * $p < .05$; vrijednosti varijable spol: 1- muški spol, 2- ženski spol

Iz Tablice 3 uočava se kako za sva tri kriterija, *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* jesu statistički značajni negativni prediktori. U regresijsku analizu dodana je kontrolna varijabla spol, te je vidljivo da je i ta varijabla statistički značajan prediktor uvrštenih kriterija, odnosno osobe ženskog spola imaju više vrijednosti na skalama depresivnosti, anksioznosti i stresa. *Otpornost na svakodnevni akademski stres* ima veću statističku značajnost od *percepcije školske klime*, budući da se i kod ispitivanja korelacija pokazalo da *otpornost na svakodnevni akademski stres* više korelira sa sva tri kriterija *depresivnosti, anksioznosti i stresom*. Iz Tablice 3 vidi se da *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres*, zajedno sa spolom objašnjavaju najmanji postotak varijance za kriterij *depresivnosti* (24%), dok za preostala dva kriterija objašnjava jednak postotak varijance (31%). Obzirom na dobivene rezultate, potvrđena je i druga hipoteza.

Rasprava

Adolescencija donosi mnoge promjene, te stavlja pred mlade zadatak da se prilagode, razviju i nauče nositi s njima sve u cilju kako bi došlo do pozitivnog razvoja mladih. Isto tako, te promjene mogu donijeti i različite poteškoće adolescentima te prouzrokovati više neugodnih emocija i posljedica negoli pozitivnih. Razne karakteristike, odnosno čimbenici upravo pridonose tome da se smanje ili suzbiju negativni, a povećaju pozitivni ishodi. Među njima ističu se biološki, psihološki, te okolinski čimbenici. Ne može se izdvojiti jedan kao važniji od drugih, te se zapravo treba nastojati raditi na uspostavljanju kohezije između čimbenika koja će

posljedično dovesti do pozitivnih ishoda za mlade. No, kako najveći dio adolescencije mladi provode u školi, u ovom istraživanju stavlja se naglasak na okolinske čimbenike, odnosno nastoji se istaknuti i prikazati važnost istih u postizanju pozitivnog razvoja mladih.

Škola sama po sebi stavlja pred adolescente dodatne zadatke koje paralelno s razvojnim zadacima mladi moraju rješavati. Kako bi se osiguralo da je škola mjesto koje pomaže mladima da sve zadatke uspješno obavljaju, nužno je osigurati pozitivnu i podržavajuću klimu unutar škole koje će biti temelj za razvoj ohrabrujuće i njegujuće okoline u kojoj će se mladi moći suočiti sa izazovima i zadacima koji ih očekuju.

Obzirom na to, u ovom istraživanju cilj je bio provjeriti kakav je odnos, to jest postoji li povezanost između percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres i anksioznosti, depresivnosti i stresa kod mladih. Isto tako, htjelo se provjeriti postoji li mogućnost predviđanja depresivnost, anksioznost i stresa kod mladih na temelju percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Postavljene su dvije hipoteze na temelju dosadašnjih istraživanja. Prva hipoteza podijeljena je na dva dijela, te prvi dio predviđa da će postojati značajna negativna povezanost između razine depresivnosti, anksioznosti, stresa i percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres. Drugi dio predviđa da će postojati značajna pozitivna povezanost između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres. Druga hipoteza u ovom istraživanju pretpostavlja da će percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres biti negativni prediktori depresivnosti, anksioznosti i stresa.

Odnos percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres s depresivnošću, anksioznošću i stresom

Prva hipoteza u ovom istraživanju podijeljena je u dva dijela. U prvom dijelu prve hipoteze predvidjelo se da će postojati statistički značajna negativna povezanosti između *percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres i depresivnosti, anksioznosti i stresa*. Odnosno, pretpostavilo se da ukoliko učenici imaju viši rezultat na upitnicima koji procjenjuju *percepciju školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres*, onda će imati niže rezultate na upitniku koji procjenjuje prisutnost simptoma *depresivnosti, anksioznosti i stresa*. Statističkom obradom podataka to se potvrdilo. Moguće objašnjenje za ove rezultate je činjenica da dobra i pozitivna školska klima također utječe i na razvoj otpornosti, stoga je ključno imati odgovarajuću klimu koja će potaknuti pozitivne ishode za mlade, odnosno potaknuti će razvoj otpornosti na svakodnevni akademski stres kod učenika

kao i manje razine depresivnosti, anksioznosti i stresa. Ovi rezultati su u skladu s prijašnjim istraživanjem koje je pokazalo ukoliko se školska klima percipira pozitivnije, učenici će imati manje depresivnih simptoma, te niže razine stresa vezanog uz školu i budućnost (Wong i sur., 2021). Slično tome, pokazalo se da ukoliko učenici percipiraju školsku klimu pozitivnom, odnosno smatraju da unutar škole postoji sigurnost, pravedni odnosi, norme i mogućnost rasta i razvoja, neće doći do razvijanja internaliziranih problema poput anksioznosti, stresa i depresije (Kuperminc i sur., 2001). Obzirom na dobivene rezultate u ovom istraživanju, te na rezultate prijašnjih istraživanja može se reći kako je iznimno važno kakva se klima njeguje i razvija u školi, te da pozitivna percepcija školske klime ima značajne benefite za mlade. S druge strane, istraživanje Kasen i suradnika (1990) je pokazalo da pozitivna percepcija školske klime može imati za posljedicu više razine depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih. Razlog tome leži u činjenici da ukoliko se klima percipira pozitivno, mladi se osjećaju sigurno dijeliti svoje probleme i pričati o svojim osjećajima, što posljedično dovodi do izvještavanja o većoj prisutnosti depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih. Rezultati tog istraživanja mogu se smatrati vrlo značajnima jer ukazuju na početak vremena kada poteškoće i problemi mentalnog zdravlja prestaju biti tabu tema, što predstavlja veliki pomak od ranije te mogućnost adekvatnog reagiranja i pružanja pomoći mladima. Dakle, pozitivna atmosfera koju mladi percipiraju unutar škole pomaže im da otvoreno govore o svojim problemima i potraže pomoć, što pak omogućava razvijanje adekvatne pomoći, podrške, metoda prevencije i slično. Isto tako, negativna povezanost između percepcije školske klime i depresivnosti dobivena je kroz različita transverzalna i longitudinalna istraživanja, pri čemu se najviše isticala socijalna podrška unutar škole kao najznačajniji zaštitni faktor (Nie i sur., 2020).

Što se tiče povezanosti između *otpornosti na svakodnevni akademski stres* i *depresivnosti, anksioznosti i stresa*, rezultati koji su dobiveni u ovom istraživanju u skladu su s istraživanjem koje je provela Reh (2019) u kojem je također potvrđeno da više razine otpornosti na svakodnevni akademski stres dovode do nižih razina depresivnosti, anksioznosti i stresa. Ovi rezultati su bili očekivani jer se kroz literaturu spominje kakav utjecaj otpornost na svakodnevni akademski stres ima na depresivnost, anksioznost i stres kod mladih. Naime, pojedinci koji razvijaju otpornost na svakodnevni akademski stres dobro barataju stresnim situacijama i izazovima koje akademsko okruženje stavlja pred njih. Razvoj depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih najčešće se javlja kada se mladi nisu u mogućnosti nositi sa zahtjevima koji se nalaze pred njima, stoga ukoliko imaju više razine otpornosti na svakodnevni akademski stres, otporniji su na pojavu depresivnosti, anksioznosti i stresa, a ukoliko i dođe do tih poteškoća

uspješno se nose s njima i rješavaju ih. Isto tako, ti nalazi su potvrđeni i istraživanjem koje su provele Singh i Masih (2022), te su dobile negativnu povezanost između *otpornosti na svakodnevni akademski stres* i *depresivnosti, anksioznosti i stresa*. Nadalje, istraživanje koje su proveli Martin i Marsh (2006) sa učenicima srednje škole dobili su kako otpornost na svakodnevni akademski stres također utječe na razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, odnosno da su negativno povezani.

Otpornost na svakodnevni akademski stres je varijabla koja može biti sklona promjenama, ovisno o fazi razvoja pojedinca kao i o interakcijama sa okolinom u kojoj se nalazi (Southwick i sur., 2014). Odnosno, otpornost prati razvoj osobe te se prilagođava na način da osigurava najbolji rast i razvoj, stoga jasno je da mogu postojati razlike u tome na koji način će se otpornost na svakodnevni akademski stres razviti, te što će biti najvažniji faktor pri razvoju otpornosti. Među značajnijima ističu se podrška koju mladi primaju i traže od svojih bližnjih. Nadalje, rezultati drugih istraživanja također govore o tome kako više razine otpornosti na svakodnevni akademski stres podrazumijevaju lakše nošenje sa školskim zahtjevima i izazovima, što posljedično znači da mladi mogu obavljati svoja akademska zaduženja bez da im to stvara teške emocionalne poteškoće (Putwain i sur., 2020). Svi ovi rezultati upućuju na to da otpornost itekako ima veliki utjecaj na mentalno zdravlje mladih, te da je nužno raditi na metodama i tehnikama koje poboljšavaju i povećavaju otpornost na svakodnevni akademski stres. Dakle, bez obzira na razlike u metodologiji, većina istraživanja pokazuju da je otpornost na svakodnevni akademski stres značajno negativno povezana sa depresivnošću, anksioznošću i stresom.

Što se tiče varijable spol, u ovom istraživanju dobivena je statistički značajna povezanost sa svim varijablama, osim sa *percepcijom školske klime*. Ovo nije u skladu sa istraživanjem koje su proveli Mitchell i suradnici (2010) koji su dobili da je spol statistički značajno povezan sa percepcijom školske klime, odnosno da sudionici ženskog spola percipiraju školsku klimu pozitivnijom. Isto tako statistički značajna povezanost između varijabli spola i *otpornosti na svakodnevni akademski stres* u skladu je s prijašnjim rezultatima, u kojima je potvrđeno da postoje razlike između osoba ženskog i muškog spola pri razinama otpornosti, pri čemu sudionici muškog spola imaju više razine otpornosti na svakodnevni akademski stres (Mihić i sur., 2020). Nadalje, povezanost između varijable spol te *depresivnosti, anksioznosti i stresa* također je u skladu s prijašnjim rezultatima, budući da nalazi govore kako postoje razlike u razinama depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih osoba u

odnosu na spol, te da su djevojke te koje imaju izraženije simptome od mladića (Thapar i sur, 2012).

Odnos između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Drugi dio prve hipoteze pretpostavio je da će postojati statistički značajna povezanost između varijabli *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres*. Također i ova hipoteza se potvrdila, što u konačnici podrazumijeva da je prva hipoteza u potpunosti potvrđena. Ti rezultati su u skladu i s prijašnjim istraživanjima. Morrison i Redding Allen (2007) su u svojem istraživanju dobili kako je okolina mladih koja im pruža podršku bitna za razvoj otpornost na svakodnevni akademski stres. U ovom kontekstu ta okolina za mlade je škola, koja klimom koju uspostavlja značajno pomaže razvoju otpornosti na svakodnevni akademski stres. Nadalje, pozitivna školska klima i razvijena otpornost na svakodnevni akademski stres imaju značajne benefite za učenike. Odnosno, podrazumijevaju bolji akademski uspjeh adolescenata, izraženije samopoštovanje te zadovoljstvo školom (Martin i Marsh, 2006). Sukladno tim nalazima, Aldridge i suradnici (2016) dobivaju značajnu povezanost između opisanih varijabli, te ističu kako je pozitivna školska klima temelj za razvoj različitih pogodnosti koje samo mogu pridonijeti rastu i razvoju mladih. Pod tim se misli, ukoliko je klima percipirana pozitivnom od strane učenika, bit će skloniji uključiti se u različite interakcije s drugima, s njihovom okolinom, što je jedno od ključnih značajki razvoja otpornosti na svakodnevni akademski stres (Southwick i sur., 2014). Dakle, percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres poprilično ovise jedno o drugome, te razvoj jednog prati i razvoj drugog. Također, Hoferichter i suradnici (2021) u svojem istraživanju ističu kako školska klima i otpornost na svakodnevni akademski stres utječu na dobrobit učenika. Obzirom na različite akademske zadatke koji se nalaze pred mladima, moguće je da se pojavi osjećaj pritiska kod mladih da moraju biti najbolji i izvrsni u svemu, što može dovesti do povišenih razina stresa, osobito što se tiče nedostatka vremena kako bi uspjeli obaviti sve svoje dužnosti ili zbog evaluacije drugih pri izvršavanju dužnosti (Hoferichter i sur., 2021). Pri tome škola ima značajnu ulogu kako će se postaviti pred mladima u tim trenucima. Kao što je već napisano, adolescencija je vrlo osjetljiv period, te je bitno kako se okolina odnosi prema mladima u tom periodu velikih promjena. Škola svojom okolinom, odnosno klimom koju uspostavi može pomoći mladima da razviju otpornost na svakodnevni akademski stres kako bi se što uspješnije nosili sa svime što ih čeka za vrijeme školovanja (a i kasnije) (Bakhshae i sur., 2016). Uspostavljanje pozitivne školske klime odnosi se na pružanje učenicima osjećaj sigurnosti i pripadanja, kao i uspostavljanje normi, pravila te jasnih uputa u vezi onoga što se očekuje od

učenika. Između svega, najbitnije je biti tu za učenike, pružiti im podršku na način da ih se motivira na aktivan angažman u svim aspektima obrazovanja (Morrison i Redding Allen, 2007). Nadalje, učenike se treba usmjeriti i poučiti samorefleksiji i samoevaluaciji, te uz to ispitati koliko se uspješno nose sa stresom kroz nekoliko navrata tijekom školske godine (Anderson i sur., 2020). Na ovaj način, svakodnevni i sitni stresori s kojima se mladi suočavaju tijekom školovanja uspješno se rješavaju te ne ometaju i ne otežavaju akademska postignuća mladih, niti njihov razvoj.

Osim što se veliki značaj pridaje pružanju podrške, škole trebaju osigurati prostor učenicima za razvoj, odnosno za postizanje samostalnosti i za formiranje vlastitog identiteta (Bakhshae i sur., 2016). Nisu svi učenici isti, te ne djeluje na svakoga isti način motivacije ili pružanja podrške. Generalno, mali je broj školskog osoblja, a velik broj učenika, te vrlo često učenici koji ne iskažu sa svojim poteškoćama ili samostalno ne zatraže pomoć, ostaju neprimijećena. Zbog toga je bitno na razini škole osigurati pristup koji će učenicima omogućiti da znaju prepoznati svoje jake strane, njegovati ih, te na koji način potaknuti razvoj drugih kompetencija koji će im biti od pomoći pri svakodnevnim stresnim situacijama. Dobra školska klima omogućava da učenici osim što će potražiti podršku kod stručnog osoblja, mogu je potražiti i među vršnjacima. Interakcija s drugima omogućava razvoj različitih kompetencija koje mladima mogu donijeti velike koristi kako u periodu adolescencije tako i u kasnijem životu, primjerice razvoj otpornosti, autonomije, pronalaženje svrhe, bolje akademsko postignuće, kreativnost, socijalne vještine i slično (Larson, 2011). No, uz sve to, percepcija školske klime iznimno ovisi i o subjektivnom osjećaju. Zbog toga, kako mladi percipiraju školsku klimu na osnovu iskustva koje su proživjeli djelovat će na njihovu motivaciju (Bakhshae i sur., 2016). Odnosno, djelovat će na sklonost mladih hoće li prihvatiti što im se nudi u školskoj okolini za njihov razvoj ili ne, hoće li percipirati korištene metode i tehnike kao efikasne, a školsko okruženje sigurnim ili ne. Između ostalog, ukoliko učenici ne percipiraju školsku klimu pozitivnom, teško će doći do razvoja otpornosti na svakodnevni akademski stres (Bakhshae i sur., 2016). No ipak, vrijedi napomenuti da mladi osim što otpornost na svakodnevni akademski stres razvijaju u školi, mogu je razviti i unutar obitelji ili neke druge okoline u kojoj se nalaze i kreću učestalo (Aldridge i sur., 2016). Na osnovu ovih nalaza, može se zaključiti da percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres iznimno ovise jedno o drugome, te što je klima percipirana pozitivnijom otpornost će biti jača, kao i obrnuto.

Konačno, može se zaključiti da zajedno percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres osiguravaju mladima uspješan i zadovoljavajući razvoj. Pridonose poboljšanju kvalitete njihova života, te potiču razvoj različitih vještina i kompetencija (Wilks, 2008). Ono što mladi savladaju i nauče u adolescenciji, kasnije primjenjuju u svim segmentima svojeg života. Obzirom da je adolescencija period prožet različitim učenjem, predstavlja dobre temelje za upijanje različitih znanja koja se ne tiču samo akademskih i obrazovnih procesa. Dakle, otpornost koju mladi usvoje u tom periodu lakše će primjenjivati u svim budućim stresnim okolnostima i situacijama. Stoga, treba se posvetiti razvijanju iste i pomoći mladima kada se suoče sa stresnim zahtjevima i zadacima kako se uspješno nositi s istima.

Mogućnost predviđanja depresivnosti, anksioznosti i stresa na temelju percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres

Druga hipoteza u ovom istraživanju bila je da su *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* negativni prediktori *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa*. Također i ova hipoteza je potvrđena, odnosno statističkom obradom dobiveno je da su *percepcija školske klime* i *otpornost na svakodnevni akademski stres* statistički značajni prediktori, odnosno što je školska klima percipirana pozitivnije i što su razine otpornosti veće, opravdano je za pretpostaviti da će simptomi *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa* biti niži. Ovi rezultati se mogu objasniti činjenicom da simptomi depresivnosti, anksioznosti i stresa nestaju ili ne jačaju ukoliko učenici percipiraju svoju okolinu pozitivnom. Dakle, ako osjećaju sigurnost, podršku, prihvaćenost unutar škole, učenici će lakše potražiti pomoć ukoliko dođe do nekih poteškoća i znat će da se imaju kome obratiti. Osim toga, pozitivna okolina pomoći će im da pristupe svojim akademskim dužnostima na ugodniji način koji im ne stvara stres. Isto tako, izraženija otpornost na svakodnevni akademski stres omogućit će učenicima da lakše savladaju akademske zadatke i izazove, da se osjećaju kompetentnima za suočavanje sa istima, te da im ne predstavljaju poteškoće za njihovo mentalno zdravlje. Rezultati ovog istraživanja u skladu su sa ranijim istraživanjima iste teme. Tako primjerice Loukas i Robinson (2004) dobivaju da je pozitivna školska percepcija snažan prediktor emocionalnih i ponašajnih ishoda, odnosno da pozitivna školska klima pretpostavlja da učenici nemaju emocionalnih i ponašajnih poteškoća, poput anksioznosti ili stresa. Nadalje, Irwin (2022) potvrđuje kako je visoka otpornost na svakodnevni akademski stres dobar prediktor negativnih ishoda unutar škole, poput anksioznosti i stresa. Uz to, u istraživanju Versteeg i Kappe (2021) dobiveno je da je otpornost značajan prediktor depresivnosti. Isto tako, kako učenici procjenjuju školsku klimu te koliko jaku otpornost imaju,

generalno utječe na njihov kognitivni i emocionalni doživljaj tijekom obrazovanja (Hoferichter i sur., 2021). To pak doprinosi boljem akademskom ostvarenju učenika, odnosno izostaje ispitna anksioznost, anksioznost ili stres zbog evaluacije drugih, osjećaj neuspjeha i bezvrijednosti ukoliko pogriješe i slično (Steinmayr i sur., 2016). Jasno je da ukoliko žele imati dobar akademski uspjeh i postignuće, ključno je da klimu unutar škole percipiraju poticajnom za razvoj, a da sebe procjene dovoljno sposobnima za rješavanje i prevladavanje akademskih prepreka (Putwain i sur., 2020a). Drugim riječima, utjecaj percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres na depresivnost, anksioznost i stres može se uočiti kroz različite čimbenike, kao što su primjerice osiguravanje podrške i osjećaja sigurnosti unutar škole, pružanje prilike za samostalnost, jačanje samopouzdanja, poučavanje metodama za umirivanje i slično. Stoga, iako su rezultati dobiveni u ovom istraživanju poprilično jasni, bitno je dalje uvidjeti na koje sve načine se utjecaj percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres može prezentirati i proširiti kako bi se mladima osigurao što bolji i neometani razvoj kroz period adolescencije, a i kasnije.

U prvi korak hijerarhijske analize uvrstila se kontrolna varijabla spol, a podaci koji su dobiveni u skladu su i s prijašnjim istraživanjima. Osobe ženskog spola imaju više izražene razine depresivnosti, anksioznosti i stresa u odnosu na osobe muškog spola. Takve rezultate dobili su i drugi autori, pa tako Cicchetti i suradnici (2009) izvješćuju kako su osobe ženskog spola sklonije razvijanju depresivnosti. Zatim, Matud (2004) dobiva kako osobe ženskog spola doživljavaju i procjenjuju više situacija stresnim nego osobe muškog spola, dok su Bender i suradnici (2012) u svojem istraživanju potvrdili kako su osobe ženskog spola sklonije doživljavanju viših razina anksioznosti kao i otežanoj regulaciji negativnih emocija. Slične rezultate ovima, dobili su Maslakçi i Sürücü (2024), koji također opisuju sklonost ženskog spola prema višim razinama depresivnosti, anksioznosti i stresa. Obzirom kako je ženski spol skloniji postizanju viših rezultata na skali koja procjenjuje depresivnost, anksioznost i stres, preporuča se da se obrati veća pozornost na osiguravanje adekvatne podrške osobama ženskog spola u situacijama kada postoji mogućnost negativnih posljedica na zdravlje mladih osoba. Ove razlike u spolu mogu biti zbog bioloških čimbenika (hormonalne promjene) ili društvenih očekivanja prema pojedinom spolu (npr. rodne uloge, nejednakost, rodni stereotipi) (Hou i sur., 2020). U istraživanjima se najčešće spominje da zbog toga što društvo očekuje od pojedinog spola, odnosno zbog uloga koje pripisuju određenom spolu, mladi razvijaju internalizirane (i eksternalizirane) probleme, pri tome osobe ženskog spola su sklonije razvoju internaliziranih (depresija, anksioznost) (Gao i sur., 2020).

Doprinosi i implikacije istraživanja

Pretražujući literaturu, malo je istraživanja koji obuhvaćaju temu obrađenu u ovom istraživanju, te na ovom geografskom području. Stoga ovo istraživanje ima doprinose u teorijskom okviru obzirom na dobivene rezultate, koji mogu biti od pomoći u različitim akademskim okruženjima te u poticanju daljnjih istraživanja na ovu temu. Dakle, na osnovu dobivenih rezultata može se zaključiti kako pozitivna percepcija školske klime kao i visoke razine otpornosti znatno pomažu učenicima u različitim dijelovima njihova života. Utjecaj tih konstrukata može se uočiti u nošenju sa različitim razvojnim i akademskim zahtjevima koji se nalaze pred mladima u periodu adolescencije. Također, ovo istraživanje pruža i jasniju sliku o tome što mlade očekuje kada dođu u period adolescencije, odnosno vrlo osjetljivo i izazovno razdoblje za mlade. Osvrnuvši se na teorijski dio ovog rada, preporuka je da se s mladima već i u ranijem periodu krene raditi na razvoju zaštitnih čimbenika koji će im pomoći u adolescenciji, a i kasnije. Primjerice razvijanje otpornosti može početi i u obiteljskom domu, a njegovanje pozitivnog okruženja kroz sve obrazovne ustanove kroz koje mladi prolaze. Isto tako, bitno je da odrasli budu uključeni, odnosno da imaju razumijevanje za mlade u ovom periodu, te da se educiraju i prošire svoje znanje i vještine kako bi im mogli na adekvatan način pristupiti, pomoći i pružiti im podršku. Razvijanje pozitivne klime unutar škole, može se odvijati na različite načine, te ovo istraživanje ukazuje na veliku važnost koju ona nosi u razvoju mladih. Primjerice, uspostava jasnih normi i pravila, omogućuje učenicima da znaju što se očekuje od njih i koji su njihovi zadaci i obaveze. Zatim, pružanje mogućnosti za uključivanje u različite aktivnosti kako bi se razvile socijalne interakcije, kohezivnost, povjerenje između učenika, a i nastavnika. Na taj način uspostavlja se osjećaj sigurnosti, što posljedično može značiti da će mladi biti spremniji potražiti pomoć i govoriti o svojim problemima. Što nadalje znači da će se moći na vrijeme i na adekvatan način reagirati. Osim što pozitivna klima ima učinak na razvoj boljeg akademskog postignuća i socijalizacije, također doprinosi nižim razinama depresivnosti, anksioznosti i stresa kao i razvoju vještina za nošenje s njima. Nadalje, pozitivna školska klima i razvijena otpornost kod mladih generalno podrazumijevaju manje negativnih bihevioralnih ishoda, a osim toga pridonose osjećaju sigurnosti i pripadanja kod učenika (a i ostale populacije unutar škole). Isto tako, obzirom da su osobe ženskog spola sklonije razvijanju depresivnosti, anksioznosti i stresa, što je ovim istraživanjem također potvrđeno, korisno je za istaknuti i te nalaze s ciljem da se osobama ženskog spola pristupi na pažljiviji način pri pružanju podrške i adekvatne pomoći. Ono što može biti prvi korak je uvođenje poučavanja vježbi za emocionalnu regulaciju. Konačno, kako bi se dobio što realniji

uvid u situaciju koja vlada unutar škole, preporuča se češće ispitivanje konstrukata istraženih u ovom istraživanju. Dakle, iz rezultata ovog istraživanja, kao i pregledom teorijske podloge, moglo bi se zaključiti da kada se nastoji poboljšati jedan aspekt (npr. školska klima), automatski se utječe na druge aspekte školovanja i razvoja mladih i to u pozitivnom smjeru. Obzirom kako se ovim istraživanjem potvrdilo da su percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres povezani s depresivnošću, anksioznošću i stresom, te uzimajući u obzir smjerove tih povezanosti, rezultati istraživanja mogli bi se koristiti za unaprjeđivanje školskog sustava. Odnosno, poznato je da ukoliko se osigura pozitivna atmosfera unutar škole, to dalje može dovesti do raznih pozitivnih ishoda za mlade, kao što su bolji akademski uspjeh (Thapa i sur., 2013), stvaranje socijalne mreže i podrške (Wilks, 2008), jačanje grupne kohezije, stvaranje sigurne i podržavajuće okoline (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016) i slično. Stoga, ovo istraživanje može poslužiti kao poticaj za uvođenje metoda i tehnika unutar škola koje će za ishod imati razvijanje pozitivne klime, te viših razina otpornosti kod mladih, a sve s ciljem poboljšanja i očuvanja razvoja i dobrobiti mladih.

Nedostaci, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Nedostaci i ograničenja ovog istraživanja tiču se najprije činjenice da je istraživanje provedeno sa sudionicima iz samo dva grada (Osijek i Vinkovci), te ne postoji mogućnost generalizacije podataka na ostatak populacije. Isto tako, istraživanje je provedeno sa srednjoškolcima, te bi bilo korisno provjeriti i unutar osnovnih škola kao i na fakultetima kakvi bi se nalazi dobili. To bi moglo omogućiti uvođenje metoda koje će pratiti mlade kroz cijeli sustav obrazovanja i na taj način osigurati pozitivan razvoj kroz sve periode odrastanja. Zatim, jedno od ograničenja je način prikupljanja podataka, odnosno skale samoprocjene što otežava provjeru istinitosti podataka. Odnosno, moguće je da su sudionici odgovarali na čestice na socijalno poželjan način kako bi se prikazali u što boljem svjetlu. Konačno, obzirom da ne postoji velik broj istraživanja na ovu temu, bilo bi korisno provesti još istraživanja kako bi se dobiveni podaci upotpunili te dobivene spoznaje na bolji način implementirale u sustav obrazovanja.

Zaključak

Ovo istraživanje provedeno je s ciljem ispitivanja odnosa između percepcije školske klime te otpornosti na svakodnevni akademski stres i depresivnosti, anksioznosti i stresa. Pretpostavilo se, a na kraju i potvrdilo sljedeće: a) da će postojati značajna negativna povezanost između razine depresivnosti, anksioznosti, stresa i percepcije školske klime te

otpornosti na svakodnevni akademski stres, b) da će postojati značajna pozitivna povezanost između percepcije školske klime i otpornosti na svakodnevni akademski stres, te c) da će percepcija školske klime i otpornost na svakodnevni akademski stres biti negativni prediktori depresivnosti, anksioznosti i stresa. Dobiveni rezultati naglašavaju važnost uspostavljanja pozitivnog i podržavajućeg školskog okruženja, uz naglasak na poticanje otpornosti, sigurnosti, socijalizacije, povjerenja kod mladih. Osim toga, ističe se i velika korist procjenjivanja školske atmosfere od strane učenika, te bi se te procjene trebale češće provoditi kako bi se moglo na vrijeme reagirati ukoliko postoji potreba za promjenom i poboljšanjem. Generalno, ovo istraživanje može služiti kao poticaj drugim istraživačima da se detaljnije prouče spomenuti konstrukti kako bi se osigurao neometan i pozitivan razvoj mladih u svim područjima njihova života.

Literatura

- Abutalebi Ahmadi, T. (2013). Stress and anxiety in adolescence. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(3), 359-365.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., i Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Anderson, R. C., Beach, P. T., Jacovidis, M. J. N., i Chadwick, K. L. (2020). Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world. *Inflexion*, 1-52.
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F., i Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of Current Research in Science*, 1, 94.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., i Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Bojčić, K., i Mandić Vidaković, S. (2022). Vršnjačko nasilje i učenička percepcija školske klime. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 71(1), 70-83. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.12>
- Berk, L. E. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja (3. izdanje). *Naklada Slap*.

- Brajković, A. (2023). *Depresija kod djece i mladih* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:173207>
- Buwalda, B., Geerdink, M., Vidal, J., i Koolhaas, J. M. (2011). Social behavior and social stress in adolescence: a focus on animal models. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1713-1721. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.10.004>
- Cicchetti, D., Toth, S. L., Nolen-Hoeksema, S., i Hilt, L. M. (2009). A developmental psychopathology perspective on adolescent depression. *Handbook of depression in adolescents*, 3-32. <https://doi.org/10.4324/9780203809518>
- Curran, T., i Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of school health*, 87(1), 71-80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>
- De la Fuente, J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Vera-Martínez, M. M., Martínez-Vicente, J. M., i Peralta-Sánchez, F. J. (2021). Resilience as a buffering variable between the big five components and factors and symptoms of academic stress at university. *Frontiers in psychiatry*, 12, 600240. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.600240>
- Dević, M. (2021). *Uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ Ilača-Banovci, Ilača* (Završni specijalistički). Zadar: Sveučilište u Zadru. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:878226>
- Dumbović, A. (2016). *Depresivnost kod djece i mladih* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:266394>
- Durbek, M. (2016). *Stres i suočavanje s teškim i neugodnim situacijama* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:390614>
- Ebbert, A. M., i Luthar, S. S. (2021). Influential domains of school climate fostering resilience in high achieving schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 305-317. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1898501>
- Gao, W., Ping, S., i Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>

- Gomez, B. J., i Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into practice*, 46(2), 97-104.
<https://doi.org/10.1080/00405840701232752>
- Grant, D. M. (2013). Anxiety in adolescence. *Handbook of adolescent health psychology*, 507-519. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6633-8_32
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., i Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hou, F., Bi, F., Jiao, R., Luo, D., i Song, K. (2020). Gender differences of depression and anxiety among social media users during the COVID-19 outbreak in China: a cross-sectional study. *BMC public health*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09738-7>
- Irwin, J. T. (2022). *College Students' Perceptions regarding High School Influences on Academic Buoyancy*. Doktorska disertacija. Walden University.
- Jembri, L. (2017). *Depresija kod djece i mladih* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:723587>
- Kasen, S., Johnson, J., i Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
<https://doi.org/10.1007/BF00910728>
- Kapur, S. (2015). Adolescence: the stage of transition. *Horizons of holistic education*, 2(3), 233-250.
- Keles, B., McCrae, N., i Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 79-93.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kendall, P. C. i Suveg, C. (2006). Treating Anxiety Disorders in Youth. U P. C. Kendall (Ur.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (str. 243–294). New York: The Guilford Press

- Kim, J. H. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean journal of anesthesiology*, 72(6), 558-569. <https://doi.org/10.4097/kja.19087>
- Kocijan, M. (2021). *Razvoj otpornosti kod djece i adolescenata* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:759087>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., i Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 100(1), 96-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., i Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2), 155-172. URI: <https://hrcak.srce.hr/57135>
- Larson, R.W. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317-334. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x>
- Luo, Y., Ma, T., i Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support and resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1095566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095566>
- Loukas, A., i Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on adolescence*, 14(2), 209-233. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x>
- Lovibond, P. F. i Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343. DOI: 10.1016/0005-7967(94)00075-U
- Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija*, 3(1), 39-57. <https://doi.org/10.19090/pp.2010.1.39-57>
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., i Pittleman, C. (2020). Measuring student perceptions of school climate: A systematic review and ecological content

- analysis. *School Mental Health*, 12, 195-221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Marsh, I. C., Chan, S. W., i MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 1011-1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Martin, A. J., i Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., i Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martínez-Monteağudo, M. C., Inglés Saura, C. J., Trianes Torres, M. V., i García Fernández, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: Differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Martinović, N. (2022). *Percepcija školske klime i vršnjačko nasilje među adolescentima* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:634157>
- Maslakçı, A., i Sürücü, L. (2024). Gender effects on depression, anxiety, and stress regarding the fear of COVID-19. *Trends in Psychology*, 32(1), 152-164. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00227>
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences*, 37(7), 1401-1415. DOI: 10.1016/j.paid.2004.01.010
- Mihić, J., Gačal, H., i Roviš, D. (2022). Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. U A. Zovko, N. Vukelić i I. Miočić (Ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?* (str. 30-61). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., i Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>

- Morrison, G. M., i Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
<https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Nie, Q., Yang, C., Teng, Z., Furlong, M. J., Pan, Y., Guo, C., i Zhang, D. (2020). Longitudinal association between school climate and depressive symptoms: The mediating role of psychological suzhi. *School Psychology*, 35(4), 267-276.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000374>
- Poljak, M. i Begić, D. (2016). Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 44(4), 310-329.
- Pregrad, J. (1996). *Stres, trauma, oporavak*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D. i Beaumont, J. (2020a). School-related wellbeing promotes adaptability, achievement and behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Putwain, D. W., Gallard, D., i Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 101936.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936>
- Puzić, S., Baranović, B., i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335-358.
<https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4>
- Reh, L. (2019). *Perceived stress, depression and anxiety in university students: The role of resilience*. Završni rad. University of Twente.
- Rukavina, M., i Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13(2), 159-169.
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., i Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131-141.
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>
- Singh, R., i Masih, P. P. (2022). An Overview of the Relation between Depression Anxiety Stress and Resilience among College Students. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 10(3), 385.

- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., i Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338@zept20.2014.5.issue-s4>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., i Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., i Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The lancet*, 379(9820), 1056-1067. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)60871-4
- Tronick, E., i DiCorcia, J. A. (2015). The everyday stress resilience hypothesis: A reparatory sensitivity and the development of coping and resilience. *Children Australia*, 40(2), 124-138. <https://doi.org/10.1017/cha.2015.11>
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165. <https://hrcak.srce.hr/145609>
- Versteeg, M., i Kappe, R. (2021). Resilience and higher education support as protective factors for student academic stress and depression during Covid-19 in the Netherlands. *Frontiers in Public Health*, 9, 737223. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.737223>
- Vrdoljak, G., i Dujak, S. (2023). Odnos školske klime, pozitivnog razvoja mladih i otpornosti na svakodnevni akademski stres. U *EDUvision 2023, Novi izazivi današnjega časa – prilikožnosti za uključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja*, 964-973.
- Vrdoljak, G., i Pavlović, M. (2023). Uloga pozitivnog razvoja mladih u predviđanju depresivnosti, anksioznosti i stresa. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 69(2), 29-44. <https://doi.org/10.32903/zs.69.2.2>
- Vulić-Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada slap.

- Way, N., i Robinson, M. G. (2003). A longitudinal study of the effects of family, friends, and school experiences on the psychological adjustment of ethnic minority, low-SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 324-346.
<https://doi.org/10.1177/0743558403018004001>
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work*, 9(2), 106-125.
<https://doi.org/10.18060/51>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Runger, D., i Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC public health*, 21, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., i Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7.