

EMOCIONALNE TEŠKOĆE ADOLESCENTICA NAKON TRANZICIJE U SREDNJU ŠKOLU

ZLATKA KOZJAK MIKIĆ i NATAŠA JOKIĆ-BEGIĆ¹

Zdravstveno učilište i ¹Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju, Zagreb, Hrvatska

Cilj istraživanja bio je provjeriti postavke Lazarusovog modela stresa u specifičnom psihosocijalnom kontekstu nakon tranzicije učenica u srednju školu. Istražena je povezanost emocionalnih teškoća sa strategijama suočavanja, samoeфикасношću i vrstom škole, te smjer i intenzitet njihova doprinosa. U prvom mjerenju ovog longitudinalnog istraživanja bilo je uključeno 216 sudionica, u drugome 206, a u trećemu 168. Korišteni su: CORE-YP (Twigg i sur., 2009), Ljetvica suočavanja sa stresom za djecu i adolescente (Vulić-Prtorić, 2002), te Upitnik samoeфикаsnosti za djecu i adolescente (Muris, 2001, prijevod Vulić-Prtorić i Sorić, 2006). Rezultati su obrađeni hijerarhijskim regresijskim analizama. Izraženosti emocionalnih teškoća pri kraju prvog i pri kraju četvrtog razreda doprinosi korištenje strategija suočavanja usmjerenih na emocije (Emocionalna reaktivnost i Izbjegavanje) i niska emocionalna samoeфикаsnost pri početku prvog razreda srednje škole. Vrsta školskog programa nije se pokazala značajnim prediktorom izraženosti emocionalnih teškoća pri kraju prvog i četvrtog razreda. Rezultati potvrđuju primjenjivost Lazarusovog modela stresa u ovome kontekstu, a osim toga ukazuju na potrebu razvoja i implementiranja preventivnih programa za razvoj adekvatnih strategija suočavanja tijekom razdoblja prilagodbe na novi školski kontekst.

Ključne riječi: emocionalne teškoće, tranzicija u srednju školu, adolescentice

Adresa za dopisivanje: Zlatka Kozjak Mikić
Ul. Grada Gualdo Tadino 8
10000 Zagreb, Hrvatska
E-pošta: zkozjakm@net.hr

UVOD

Adolescencija predstavlja jedno od najburnijih razvojnih razdoblja tijekom kojeg se, češće nego u drugima, pojavljuju negativna raspoloženja i emocionalne teškoće (1). Još više nego kod mladića, to se zamjećuje kod djevojaka (2-4). Istraživanja i klinička praksa pokazuju kako dvostruko više djevojaka nego mladića ima smetnje raspoloženja i zbog njih se obraća stručnjacima za mentalno zdravlje. Zanimljivo je kako se ova rodna diskrepanca ne vidi sve do adolescentne dobi u kojoj djevojke postaju ranjivije za pojavu smetnji. Djevojke u odnosu na mladiće imaju sklonost ruminacijama i ustrajnim analizama problema i emocionalnih stanja što

može pridonijeti pojavi i održavanju depresivnog raspoloženja (5). Pri tome su osobito rizična tranzicijska razdoblja, npr. prelazak u srednju školu i završetak srednje škole, koji predstavlja tranziciju prema novoj obrazovnoj stepenici ili pak svijetu rada. Ona predstavljaju gotovo normativni razvojni diskontinuitet, ali se kod određenog dijela adolescenta mogu pojaviti teškoće ili se već postojeće teškoće mogu pojačati (6,7). Upravo ove tranzicije među najvažnijim su izvorima stresa tijekom adolescencije, a u našem obrazovnom sustavu stresnost završetka srednje škole zadnjih je godina dodatno naglašena polaganjem ispita državne mature.

Poznato je značenje stresa kao rizičnog čimbenika za razvoj i održavanje psihopatologije, pa su istraživanja povezanosti stresa sa zdravljem adolescenata važna, tim više što psihopatologija u adolescenciji povećava rizik od pojave psihopatologije i kasnije u životu (3). U pokušaju tumačenja odnosa stresa i prilagodbe razvijeni su različiti modeli, a među najznačajnijima je transakcijski model stresa i suočavanja razvijen još prije tridesetak godina (8). Model uključuje tri osnovne skupine varijable: varijable prethodnice (antecedente), medijacijske varijable i varijable posljedice (prilagodbene ishode). Na prilagodbene ishode utječu i prethodnice, ali najviše medijacijske varijable, od kojih su ključne kognitivne procjene situacije i načini suočavanja. Kognitivne procjene uključuju procjenu važnosti situacije, mogućnosti kontrole i svladavanja događaja procijenjenih negativnima i naknadne procjene uspješnosti suočavanja. Suočavanje uključuje ponašanja koje osoba bira da bi kontrolirala i/ili promijenila ugrožavajuću situaciju ili barem negativne emocije koje ona izaziva. Neka istraživanja ukazuju na povezanost određenih strategija suočavanja i negativnih prilagodbenih ishoda, najčešće onih usmjerenih na kontrolu emocija i izbjegavanje (3,9,10). No, rezultati nisu sasvim jasni, jer dio istraživanja upozorava da je povezanost složenije naravi. Npr. Li i sur. (11), istražujući povezanost roda i strategija suočavanja s depresivnim simptomima kod adolescenata od 14 do 18 godina potvrdili su da je ženski rod povezan s češćom pojavom depresivnih simptoma, ali ne i to da djevojke češće koriste neadaptivne strategije koje se povezuju s tom simptomatologijom. Upravo suprotno, iako su djevojke imale izraženije depresivne smetnje, češće su koristile problemu usmjereno suočavanje. Neka istraživanja ukazuju da suočavanje usmjereno na emocije kratkoročno može biti učinkovito, a tek dugoročno imati negativne prilagodbene učinke u smislu razvoja psihopatologije (12), što se može provjeriti longitudinalnim istraživanjima. Osim sa strategijama suočavanja, emocionalne teškoće mogu biti povezane i s drugim kognitivnim procjenama, npr. s različitim aspektima samopoimanja kao što je samoeфикаsnost (13). Samoeфикаsnost je procjena pojedinca da može uspješno riješiti zadatke koji se pred njega postavljaju (14). Učenica s niskom razinom samoeфикаsnosti nove zahtjeve češće će percipirati kao probleme koje valja izbjeći nego li kao izazov koji može uspješno savladati. S obzirom na značajnost odnosa s vršnjacima, koji tijekom adolescencije postaju glavni referentni okvir za percepciju osobne vrijednosti i uspješnosti, može se postaviti pitanje u kojoj mjeri procjene emocionalne i socijalne samoeфикаsnosti pridonose razvoju emocionalnih teškoća? Je li to podjednako ili možda čak značajnije u odnosu na procjenu akademske samoeфикаsnosti, iako je akademski uspjeh glavni učenički „posao“ kroz četiri godine srednjoškolskog obrazovanja? Ima li u tome razlike ovisno o tome radi li se o prvoj ili završnoj godini srednjoškolskog obrazovanja, kad procjena akademske samoeфикаsnosti može biti dodatno važna zbog predstojećih ispita državne mature?

Zanimljivo je i pitanje povezanosti izraženosti emocionalnih teškoća s vrstom škole odnosno školskog programa? Ova povezanost rijetko se prati, čak i u inozemnim radovima (15-17), dok kod nas nije uopće istraživana, iako je poznato da se obrazovni programi znatno razlikuju po razini zahtjevnosti, načinu rada i pristupa učenicima. To može biti važno, kako tijekom prve godine u novom obrazovnom kontekstu, tako i pri kraju četvrtog razreda, budući da predstojeći ispiti državne mature nemaju sasvim isto značenje za učenice gimnazija i učenice strukovnih škola. Iako su i jednim i drugima uvjet bez kojeg ne mogu nastaviti daljnje obrazovanje, činjenica je da učenice iz strukovnih škola i bez uspješno položenih ispita državne mature imaju svoju prvu „diplomu“, dok učenice iz gimnazija bez uspješno položene državne mature ne mogu dobiti čak ni potvrdu o završenoj srednjoj školi.

CILJ RADA

S obzirom na dosadašnje nedostatne rezultate u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, cilj istraživanja je provjeriti postavke Lazarusovog modela nakon tranzicije učenica u srednju školu, odnosno provjeriti značenje doprinosna antecedentne varijable (vrsta škole) i medijacijskih varijabli (samoeфикаsnost, strategije suočavanja) izmjerenih pri početku prvog razreda srednje škole u predviđanju emocionalnih teškoća učenica pri kraju prvog i pri kraju četvrtog razreda srednje škole. U skladu s odabranim teorijskim okvirom očekuje se značajni doprinos vrste škole, samoeфикаsnosti i strategija suočavanja u predikciji emocionalnih teškoća učenica u obje točke mjerenja. Učenice iz gimnazija, niže samoeфикаsnosti, koje koriste emocijama usmjerene strategije suočavanja, imat će izraženije emocionalne teškoće.

METODA

Sudionici i postupak

U ovom longitudinalnom istraživanju sudjelovale su učenice iz nekoliko gimnazija i strukovnih škola medicinskih usmjerenja iz Zagreba. U prvoj fazi sudjelovalo je 216 učenica, u drugoj 206 (prvi razred srednje škole, dob 14-15,5 godina), u trećoj 168 (četvrti razred srednje škole, dob 17,5-18,5 godina). Podatci su prikupljeni u tri faze (studeni, 2008., svibanj, 2009., travanj 2012.) tijekom redovne nastave, vremenski dovoljno udaljeno od završetka polugodišta i kraja školske godine da se izbjegne utjecaj povećanog stresa zbog zaključivanja ocjena. Učenicama je ostavljena mogućnost da odbiju sudjelovanje u istraživanju. Roditelji su bili informirani o istraživanju putem roditeljskih sastanaka, te je također ostavljena mogućnost da odbiju sudjelovanje svoga djeteta u istraživanju.

Upitnici

Upitnik za ispitivanje emocionalnih teškoća za mlade CORE-YP Twigga i sur. iz 2009. godine (18) konstruiran je u Velikoj Britaniji za procjenjivanje općih psihopatoloških

teškoća i promjena kod mladih. Preveden je s odobrenjem i prema protokolu *The CORE System Trust*. Na deset tvrdnji upitnika sudionica odgovara na pitanje o učestalosti stanja izborom jednog odgovora (od 0 - nikad do 4 - gotovo uvijek). Rezultat se izražava kao zbroj svih odgovora, uz prethodnu izmjenu smjera na tri čestice (pitanja vezana uz ugodna stanja). Mogući raspon rezultata je od 0 do 40, veći rezultat znači veću izraženost teškoća.

Upitnik samoeфикаsnosti za djecu i adolescente SEQ-C. Autor originalnog upitnika je Muris (2001), no korišten je prijevod i adaptacija ovog instrumenta autorica Vulić-Prtorić i Sorić (19) koji ima 24 tvrdnje, a za svaku sudionica odgovara u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na nju odabirom odgovora na ljestvici od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Viši rezultat znači veću samoeфикаsnost. Čestice se, ovisno o pripadnosti pojedinom faktoru, grupiraju u 3 podljestvice (akademska, socijalna i emocionalna samoeфикаsnost), te su tako formirani kompozitni rezultati.

Ljestvica suočavanja sa stresom za djecu i adolescente SUO autorice Vulić-Prtorić iz 2002. godine (20) sadrži ukupno 58 čestica, grupiranih u 7 faktora (Rješavanje problema, Kognitivno restrukturiranje, Emocionalna reaktivnost, Distrakcija, Izbjegavanje, Traženje podrške od prijatelja, Traženje podrške od obitelji). Za svaku tvrdnju sudionica odgovara na pitanje: Koliko često to radiš? izborom odgovora na ljestvici od 4 stupnja (od 0 - nikad to ne radim do 3 - gotovo uvijek to radim). Rezultati su formirani na osnovi zbroja odgovora na svim česticama pojedine podljestvice. Veći zbroj znači veću učestalost korištenja strategije. Uputom je naglašeno da učenice odgovaraju o situacijama povezanim sa školom.

REZULTATI

Kako su u istraživanju korištena dva manje poznata i manje provjerena instrumenta prvo je provjerena njihova pouzdanost i faktorska struktura. Pouzdanost tipa unutar-

Tablica 1.

Osnovni deskriptivni podatci za CORE-YP

| Varijabla | Prvo mjerenje | | | | Drugo mjerenje | | | | Treće mjerenje | | | |
|---------------------|---------------|------|-----|---------|----------------|------|-----|---------|----------------|------|-----|---------|
| | M | SD | sim | spljošt | M | SD | sim | spljošt | M | SD | sim | spljošt |
| Emocionalne teškoće | 16.30 | 7.76 | .34 | -.58 | 15.48 | 7.24 | .30 | -.27 | 14.48 | 6.66 | .27 | -.39 |

M = aritmetička sredina ljestvice; SD = raspršenje rezultata; sim i spljošt = simetričnost i spljoštenost distribucije

Tablica 2.

Osnovni deskriptivni podatci za Upitnik samoeфикаsnosti i ljestvicu suočavanja sa stresom

| Varijabla | Prvo mjerenje | | | | Drugo mjerenje | | | |
|--------------------------------|---------------|------|------|---------|----------------|------|------|---------|
| | M | SD | sim | spljošt | M | SD | sim | spljošt |
| <i>Upitnik samoeфикаsnosti</i> | | | | | | | | |
| Akademska samoeфикаsnost | 26.00 | 5.56 | -.51 | .19 | 25.00 | 5.16 | -.16 | -.17 |
| Socijalna samoeфикаsnost | 31.33 | 4.56 | -.55 | .45 | 31.29 | 4.48 | -.59 | 1.96 |
| Emocionalna samoeфикаsnost | 26.49 | 5.40 | -.32 | .03 | 27.56 | 4.87 | -.06 | -.15 |
| <i>Ljestvica suočavanja</i> | | | | | | | | |
| Rješavanje problema | 16.53 | 4.54 | -.11 | -.12 | 16.54 | 5.16 | -.14 | -.60 |
| Izbjegavanje | 14.68 | 5.98 | .13 | .16 | 13.65 | 5.76 | .09 | .41 |
| Emocionalna reaktivnost | 6.92 | 4.63 | .79 | .39 | 6.00 | 4.35 | .62 | -.21 |
| Traženje podrške od prijatelja | 10.73 | 3.73 | -.21 | -.32 | 10.88 | 3.92 | -.20 | -.50 |
| Traženje podrške od obitelji | 8.55 | 4.32 | .06 | -.69 | 7.53 | 4.26 | .32 | -.61 |
| Kognitivno restrukturiranje | 12.05 | 4.23 | .01 | -.38 | 11.14 | 4.60 | -.03 | -.23 |
| Distrakcija | 13.57 | 4.64 | .18 | .43 | 13.51 | 4.81 | .07 | .11 |

M = aritmetička sredina ljestvice; SD = raspršenje rezultata; sim i spljošt = simetričnost i spljoštenost distribucije

nje konzistencije (*Cronbach alpha*) u prvome mjerenju za CORE-YP upitnik je .86, a u drugome .85. Eksplanatorna faktorska analiza (metoda glavnih komponenti uz rotaciju Kaiser varimax) pokazala je da se u obje faze mjerenja dobiva jedan faktor koji objašnjava 55 % ukupne varijance (raspon saturacija čestica je 0,55- 0,87 u prvom, i 0,55-0,79 u drugom mjerenju).

Koeficijenti pouzdanosti (*Cronbach alpha*) za Upitnik samoeffikasnosti za sve tri podljestvice su u oba mjerenja u rasponu od .70 do .79. Eksplanatorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz rotaciju Kaiser varimax potvrdila je da je većina čestica značajno zasićena s tri faktora, koji zajedno objašnjavaju 42 % varijance. Raspon saturacija čestica na faktoru akademska samoeffikasnost je od 0,52 do 0,75 u prvom mjerenju i 0,60- 0,81 u drugom, za socijalnu samoeffikasnost je 0,38-0,69 u prvom i 0,34-0,72 u drugom mjerenju, a za emocionalnu samoeffikasnost je 0,35- 0,70 u prvom i 0,32- 0,75 u drugom mjerenju.

Koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (*Cronbach alpha*) za ljestvicu suočavanja sa stresom za djecu i adolescente za sve podljestvice u oba mjerenja su u rasponu od .64 do .85. Ovaj instrument je dosad mnogo puta korišten u prethodnim istraživanjima, s provjerenom

faktorskom strukturom, koja stoga u ovom istraživanju nije posebno provjeravana.

Osnovne deskriptivne podatke varijabli dobivene u svim točkama mjerenja prikazuju tablice 1 i 2. Rezultati su prikazani po podljestvicama koje su korištene u daljnjoj obradi.

Podatci o simetričnosti i spljoštenosti, te provjera normaliteta distribucija testovima Kolmogorov-Smirnov pokazali su da distribucija većine varijabli ne odstupa značajno od normalne distribucije. Povezanost između varijabli unutar i između mjerenja provjerena je Pearsonovim koeficijentima korelacije (tablica 2).

Koeficijenti korelacija pokazuju da postoje statistički značajne korelacije između varijabli samoeffikasnosti, nekih strategija suočavanja i emocionalnih teškoća u sve tri točke mjerenja. Interkorelacije između emocionalnih teškoća izmjerenih u tri točke mjerenja statistički su značajne i pozitivne. Iz toga se može zaključiti da će učenici koji imaju više emocionalnih teškoća pri početku srednje škole imati više emocionalnih teškoća tijekom čitavog srednjoškolskog razdoblja.

S obzirom na utvrđene značajne povezanosti, a kako bismo utvrdili mogućnost predviđanja izraženosti emoci-

Tablica 3.

Matrica korelacije za varijable emocionalne teškoće, samoeffikasnost i strategije suočavanja

| | 1. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----------------------------------|--------|------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
| 1. Emocionalne teškoće 1 | 1 | .15* | -.49** | -.29** | -.53** | .00 | .41** | .54** | .11 | -.21* | .05 | .11 |
| 2. Vrsta škole | .13 | 1 | .17* | .01 | -.02 | .01 | .16* | .00 | .00 | .32** | .18* | .16* |
| 3. Akademska samoeffikasnost | -.34** | .13 | 1 | .32** | .48** | .11 | -.25** | -.38** | .08 | .43** | -.10 | .06 |
| 4. Socijalna samoeffikasnost | -.28** | .10 | .10 | 1 | .43** | -.16* | -.12 | -.08 | .10 | .06 | .07 | .07 |
| 5. Emocionalna samoeffikasnost | .50** | .13 | .28** | .52** | 1 | .14 | -.21* | -.43** | -.03 | .27** | .19* | .02 |
| 6. Rješavanje problema | .09 | .00 | .17* | .20* | .19* | 1 | .15* | -.07 | .31** | -.34** | .57** | .23* |
| 7. Izbjegavanje | .43** | .15* | -.16* | -.04 | -.26** | .16* | 1 | .49** | .33** | .02 | .35** | .40** |
| 8. Emocionalna reaktivnost | .56** | .01 | -.26** | -.08 | -.41** | .10 | .46** | 1 | .25** | -.24* | .09 | .20* |
| 9. Traženje podrške od prijatelja | .07 | .00 | -.11 | .24* | -.09 | .37** | .33** | .25** | 1 | .10 | -.37** | .17* |
| 10. Traženje podrške od obitelji | -.23* | .22* | .37** | .02 | .15* | .36** | .00 | -.26** | .16* | 1 | .46** | .17 |
| 11. Kognitivno restrukturiranje | .05 | .18* | -.19* | .11 | .22* | .63** | .36** | .02 | .41** | .53** | 1 | .32** |
| 12. Distrakcija | .08 | .04 | .01 | .17* | .04 | .35** | .49** | .19* | .40** | .16* | .39** | 1 |
| 13. Emocion. teškoće 2 | .58** | .13 | -.24* | -.05 | -.38** | -.10 | .44** | .50** | .18* | .15* | .15* | .14 |
| 14. Emocion. teškoće 3 | -.36** | -.07 | -.26** | -.09 | -.27** | .06 | .26** | .40** | .01 | .00 | .00 | .04 |

**p<.01, *p<.05; iznad dijagonale korelacije iz prvog mjerenja, a ispod dijagonale korelacije iz drugog mjerenja, dodane su korelacije za emocionalne teškoće u sva tri mjerenja

onalnih teškoća pri kraju prvog, odnosno četvrtog razreda srednje škole na osnovi varijabli izmjerenih pri početku prvoga razreda, rezultate smo obradili regresijskom analizom. Zanimala nas je važnost svakog pojedinog bloka prediktorskih varijabli (vrsta škole i samoefikasnost, strategije suočavanja izmjerenih u prvoj točki mjerenja) u objašnjavanju kriterija (emocionalne teškoće pri kraju prvog i pri kraju četvrtog razreda srednje škole), stoga su provedene hijerarhijske regresijske analize. Redoslijed sukcesivnog uvođenja blokova prediktora određen je prema pretpostavljenom doprinosu svake od skupina varijabli. Prema Lazarusovom modelu, procjena osobne efikasnosti može utjecati na odabir strategija suočavanja, pa su u prvome koraku uvedene varijable vrsta škole i samoefikasnosti, a u drugome strategije suočavanja (tablica 4). Provjera kolinearnosti varijabli unutar svake analize pokazala je prihvatljive veličine VIF indeksa (između 1 i 2).

Ukupni koeficijent multiple determinacije za obje regresijske jednadžbe je statistički značajan. Odabrani prediktori objašnjavaju 37 % varijance kriterija u prvoj, odnosno 22 % u drugoj regresijskoj jednadžbi. Samostalni

doprinos objašnjavanju varijance kriterija značajan je za oba bloka uvedenih varijabli. U prvome modelu doprinos drugog bloka varijabli (strategije suočavanja) veći je u odnosu na prvi blok, dok su njihovi doprinosi u drugome modelu izjednačeni. Izraženost emocionalnih teškoća pri kraju prvoga razreda najbolje mogu predvidjeti niža emocionalna samoefikasnost, te korištenje strategija Izbjegavanja i Emocionalna reaktivnost (značajni β koeficijenti). β koeficijent za Emocionalnu samoefikasnost se djelomično smanjio uvođenjem novog bloka varijabli (strategije suočavanja). To ukazuje da je odnos emocionalnih teškoća pri kraju prvog razreda i emocionalne samoefikasnosti djelomično posredovan korištenjem strategija suočavanja. Pri kraju četvrtog razreda izraženost emocionalnih teškoća najbolje se može predvidjeti na osnovi korištenja strategije Emocionalna reaktivnost. Potrebno je zamijetiti da je, nakon uvođenja varijable Emocionalna reaktivnost, β koeficijent varijable Emocionalna samoefikasnost sasvim izgubio na značenju, što znači da je odnos emocionalne samoefikasnosti i emocionalnih teškoća pri kraju četvrtog razreda posredovan korištenjem ove strategije suočavanja.

Tablica 4.

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterijske varijable Emocionalne teškoće pri kraju prvog i pri kraju četvrtog razreda

| Prediktori (prvo mjerenje) | Emocionalne teškoće pri kraju prvog razreda | | Emocionalne teškoće pri kraju četvrtog razreda | |
|--------------------------------|---|---------|--|---------|
| | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β |
| Prvi korak | .16** df1=4, df2=181 | | .11** df1=4, df2=152 | |
| Vrsta škole | | .02 | | .11 |
| Akademski samoefikasnost | | .09 | | .15 |
| Socijalna samoefikasnost | | .14 | | .06 |
| Emocionalna samoefikasnost | | -.39** | | -.21* |
| Drugi korak | .21** df1=7, df2=174 | | .11** df1=7, df2=145 | |
| Vrsta škole | | .05 | | .12 |
| Akademski samoefikasnost | | .07 | | .07 |
| Socijalna samoefikasnost | | .09 | | .02 |
| Emocionalna samoefikasnost | | -.29** | | .09 |
| Rješavanje problema | | .03 | | .11 |
| Izbjegavanje | | .27** | | .14 |
| Emocionalna reaktivnost | | .25** | | .29** |
| Traženje podrške od prijatelja | | .02 | | .13 |
| Traženje podrške od obitelji | | .12 | | .01 |
| Kognitivno restrukturiranje | | .14 | | .04 |
| Distrakcija | | .04 | | .01 |
| R^2 | .37** | | .22** | |

** $p < .01$, * $p < .05$; β = beta koeficijent u koraku u kojem je uvedena varijabla ΔR^2 = promjena doprinosa objašnjene varijance uvođenjem novog bloka prediktora R^2 = ukupni doprinos svih prediktora u objašnjenju varijanci kriterijske varijable

RASPRAVA I ZAKLJUČCI

Ovim longitudinalnim istraživanjem željeli smo provjeriti neke postavke Lazarusova modela stresa u kontekstu vezanom uz prelazak na višu obrazovnu razinu. Kako prethodna istraživanja ukazuju na to da znatno veći udio djevojaka emocionalno reagira doživljajem stresa u takvim situacijama u odnosu na mladiće, što se povezuje s kasnijom pojavom depresivnih teškoća (4,21,7), odlučili smo istraživanje provesti upravo na uzorku djevojaka. Prema dobivenim rezultatima, pri kraju prvog razreda 10-32 % učenica često ili gotovo uvijek osjeća barem neku od navedenih emocionalnih teškoća, a pri kraju četvrtog razreda 3-22 %. Pri kraju prve godine srednjoškolskog obrazovanja 12 % učenica izjavljuje kako se često ili gotovo nikad nisu mogle nositi s problemima u razdoblju kada je ispitivanje provedeno, 10 % izjavljuje kako im je često ili gotovo stalno padalo na pamet da si naude, 12 % često su ili gotovo stalno osjećale da nemaju koga pitati za pomoć, 26 % učenica često su se ili gotovo uvijek osjećale bespomoćno u vezi svojih problema, a 32 % često su se ili gotovo stalno osjećale tužno ili nesretno. Pri kraju četvrtog razreda situacija je nešto bolja, no ipak 8 % učenica izjavljuje kako se često ili gotovo nikad nisu mogle nositi s problemima u razdoblju kada je ispitivanje provedeno, 3 % izjavljuje kako im je često ili gotovo stalno padalo na pamet da si naude, 11 % često ili gotovo stalno osjećale su da nemaju koga pitati za pomoć, 20 % učenica često ili gotovo uvijek osjećale su se bespomoćno u vezi sa svojim problemima, a 22 % često su se ili gotovo stalno osjećale tužno ili nesretno. Ako rezultate usporedimo s istraživanjem Twigga i sur. (18) možemo reći da dobivene aritmetičke sredine pokazuju zaista visoku razinu emocionalnih teškoća sudionica u sve tri točke mjerenja, sličnu kao u kliničkom uzorku britanskih srednjoškolaca u dobi od 14 do 16 godina (izmjereni M bio je 20,6). To je također više od 18-22 % što za švedske učenike u dobi od 14 i 15 godina navode Lundh i sur. (22).

S obzirom na povezanost emocionalnih teškoća u odrasloj dobi s teškoćama u adolescenciji važno je pitanje može li se izraženost teškoća tijekom srednjoškolskog razdoblja predvidjeti. Dobiveni rezultati ukazuju u prilog primjenjivosti Lazarusova modela u objašnjavanju prilagodbenih ishoda nakon tranzicije učenica u srednju školu. Izraženost emocionalnih teškoća pri kraju prvog razreda najbolje se može predvidjeti na osnovi medijacijskih varijabli: niže emocionalne samoefikasnosti i korištenja strategija Izbjegavanje i Emocionalna reaktivnost vezano uz suočavanje sa školskim problemima, s time da je povezanost emocionalne samoefikasnosti i emocionalnih teškoća djelomično posredovana korištenjem navedenih strategija. Izraženost emocionalnih teškoća pri kraju četvrtog razreda srednje škole najbolje se može predvidjeti na osnovi korištenja strategije Emocionalna reaktivnost pri početku srednjoškolskog obrazovanja. Iako se i emocionalna samo-

efikasnost pokazala važnim prediktorom, nakon uvođenja strategija suočavanja u model, ona prestaje biti značajna, što ukazuje na to da je povezanost emocionalne samoefikasnosti izmjerene na početku prvog razreda i izraženosti emocionalnih teškoća pri kraju četvrtog razreda u potpunosti posredovana korištenjem strategije Emocionalna reaktivnost. Ovo je zanimljiv rezultat, budući da smo krenuli od pretpostavke da samoefikasnost može utjecati na odabir strategija suočavanja. Dobiven medijacijski efekt ukazuje u prilog još jednoj pretpostavci Lazarusova modela, a to je međuzavisnost svih varijabli u modelu (8). Iako samoefikasnost nesumnjivo može utjecati na odabir strategija suočavanja, i naknadna procjena efikasnosti odabranog načina suočavanja može utjecati na procjenu samoefikasnosti. Što su odabrane strategije manje učinkovite, to je vjerojatnije da smanjuju i osjećaj učenice da može kontrolirati ponašanje u emocionalno zahtjevnim školskim situacijama.

Istraživačke hipoteze su većim dijelom potvrđene, iako ne u potpunosti. Vrsta škole (programa) nije se pokazala važnom za predviđanje emocionalnih teškoća, iako smo, na osnovi rezultata nekih skandinavskih autora očekivali veću izraženost teškoća kod učenica iz gimnazijskih programa koji su često kompetitivniji u odnosu na strukovne programe (15), a stresnost završetka srednje škole dodatno je naglašena različitim značenjem državne mature za učenice iz strukovnih škola i iz gimnazija. Dok se socijalna i akademska samoefikasnost nisu pokazale važnim prediktorima, procjene učenica o tome koliko imaju sposobnosti, vještina i znanja da emocionalno zahtjevne školske situacije riješe na prihvatljiv način (emocionalna samoefikasnost), dobri su prediktori emocionalnih teškoća. Samoefikasnost je u Lazarusovom modelu medijacijska varijabla i jedan od primarnih mehanizama koji utječe na motivaciju i samoregulaciju ponašanja (23), a uvjerenje o samoefikasnosti može umanjiti stres i smanjiti ranjivost učenika (24). Pokazalo se da neki učenici povezuju simptome koji prate anksioznost i stres s vlastitom nekompetentnošću (25), što može biti povod za dodatno snižavanje osjećaja samoefikasnosti. Tamir i sur. (26) u svom su istraživanju prilagodbe tijekom tranzicije na višu obrazovnu razinu pronašli povezanost emocionalne samoefikasnosti i depresivnih teškoća. Niža emocionalna samoefikasnost bila je povezana s lošijim ishodima, kako je dobiveno i u ovom istraživanju. Samoefikasnost utječe na emocije i kroz sposobnost kontrole i upravljanja vlastitim negativnim emocijama, koje se kod svakoga povremeno pojavljuju. Korištenje neučinkovitih strategija, kao što su Emocionalna reaktivnost i Izbjegavanje, kako je prethodno već navedeno, dodatno negativno može utjecati na procjenu vlastite samoefikasnosti. Korištenje ovih strategija međusobno je povezano - učenice koje koriste jedan od tih načina suočavanja više koriste i drugi. Takvi se načini suočavanja često opisuju kao nezreliji oblici suočavanja i pripadaju u „palijativne strategije“ koje su usmjerene na trenutno emocionalno umirenje. Istraživanja ih često

povezuju s negativnim ishodom, kako kod odraslih tako i kod adolescenata (3,27), te ukazuju na to da je njihovo korištenje povezano s većom anksioznošću adolescenata. Suočavanje sa stresom uvijek se odvija zajedno s emocionalnom pobuđenosti, a ako je razina emocionalne pobuđenosti vrlo visoka, to može interferirati s izborom strategije koja bi bila usmjerena na rješavanje problema (10). Adolescentice koje doživljavaju emocionalni stres možda imaju nedostatan razvijene vještine emocionalne regulacije, što im onemogućava optimalno reagiranje. Prelaskom na višu obrazovnu razinu, sposobnost adekvatne regulacije emocija dodatno dobiva na važnosti, jer iskazivanje emocija ima i socijalno komunikacijsku zadaću (28). Može se očekivati da će učenice koje imaju teškoća u reguliranju emocionalnog ponašanja i odgovora na stres, te pokazuju npr. emocionalnu reaktivnost kao česti način reagiranja, imati više teškoća. Socijalna podrška koju bi mogle dobiti i koja bi im pomogla pri suočavanju može biti nedovoljna ili izostati, jer one češće pokazuju nepopularna ponašanja poput *Potučem se s nekim, Vičem da nekog drugog, Posvađam se s nekim, Dode mi da sve porazbijam i sl.* Ni učenice koje koriste strategiju Izbjegavanje neće dobiti adekvatnu socijalnu podršku, jer može ostati neprepoznato da je trebaju ili će je same izbjeći odnosno, neće je iskoristiti. Ove strategije dugoročno pridonose negativnim ishodom, te postaju dodatni rizični čimbenik za razvoj psihopatologije, što je u skladu s nalazima nekih prethodnih istraživanja (12). Korištenje tih strategija vjerojatno pripada u jedinstveni obrazac, odnosno moguće je da ih povezuje neki nadređeni čimbenik koji utječe na izbor upravo takvih ponašanja. Istraživanja ukazuju da na varijancu suočavanja utječu osim kognitivnih procjena i neke relativno trajne karakteristike ličnosti (dispozicije), osobito neuroticizam ili negativni afektivitet (29,30). Neuroticizam uključuje emocionalnu nestabilnost, sklonost zabrinutosti i anksioznosti, osobe višeg neuroticizma lakše se uzrujaju, češće se žale na somatske simptome, te je neuroticizam povezan s teškoćama anksiozno depresivnog kruga što osobito dolazi do izražaja u zahtjevnim situacijama (31). Promjene obrazovne razine, odnosno psihosocijalni kontekst prilagodbe na novu školu i približavanje ispita državne mature, odnosno završetka jedne obrazovne razine i predstojeća nova tranzicija svakako pripadaju u takve situacije.

Rezultate, razumije se, treba promatrati imajući na umu metodološka ograničenja koja smanjuju mogućnost generaliziranja zaključaka. Uzorak nije reprezentativan, nego prigodan, čine ga samo djevojke iz nekoliko škola, što smanjuje raspon rezultata, a time i dobivene povezanosti. Osim toga, do treće točke mjerenja smanjuje se broj sudionica, a moguće je da u praćenju skupini nedostaju i neke učenice koje su imale više teškoća - upravo učenice s više emocionalnih teškoća češće izostaju, ispisuju se iz škole i sl. Nadalje, istraživanje se zasniva samo na samoprocjenama, što uvijek ostavlja mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora bez mogućnosti provjere.

Iako je uputom naglašeno da sudionice odgovaraju imajući na umu školske situacije, vjerojatno je da su na rezultate utjecale i varijable čiji doprinos nije kontroliran (osobine ličnosti, izraženost socijalne podrške unutar škole, obiteljski kontekst i sl.). To potvrđuju i standardizirani regresijski ponderi koji nisu visoki, pa, iako imaju relativno dobru prognostičku valjanost, objašnjavaju tek dio ukupne varijance. Iako rezultati ne dopuštaju niti zaključke o uzročno-posljedičnim vezama, praktične implikacije su vrijedne. Korišteni su instrumenti visoke pouzdanosti, a istraživanje je pratilo sudionice tijekom čitavog razdoblja školovanja, pa pripada u rijetka longitudinalna istraživanja s tri točke mjerenja. Pokazuje da već pri početku srednje škole možemo u značajnoj mjeri predvidjeti izraženost teškoća tijekom čitavog vremena boravka učenica u srednjoj školi. To je tim važnije jer se radi o internaliziranim teškoćama koje često dulje vrijeme mogu ostati nezamijećene, a uz ovakav postupak probira, takve bi se učenice lakše uočile i mogla bi im se pružiti podrška prije nego razviju ozbiljnije teškoće, koje će zahtijevati pomoć kliničara. Kao dodatni izazov u praksi nameće se razvoj i implementacija programa za razvoj efikasnijih strategija suočavanja, čime bi se dugoročno pomoglo mladim ljudima u nošenju s zadacima koje pred njih nameće školovanje, odrastanje i konačno usvajanje odrasle uloge.

LITERATURA

1. Fox JK, Halpren LF, Ryan JL, Lowe KA. Stressful life events and the tripartite model. Relations to anxiety and depression in adolescent females. *J Adolesc* 2010; 33: 43-54.
2. Bodecs T, Cser K, Sandor J, Horvath B. The effect of stress and coping strategies on the frequency of mixed depressive-somatic symptoms in the hungarian adolescent population. *Mentalhigiene es pszichoszomatika* 2009; 10: 63-76.
3. Campo JV. Annual research review. Functional somatic symptoms and associated anxiety and depression-developmental psychopathology in pediatric practice. *J Child Psychol Psychiatry* 2012; 53: 575-92.
4. Charbonneau AM, Mezulius AH, Shibley Hyde J. Stress emotional reactivity as explanations for gender differences in adolescents depressive symptoms. *Youth Adolesc* 2009; 38: 1050-8.
5. Nolen-Hoeksema S. The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/ depressive symptoms. *J Abnorm Psychol* 2000; 109: 504-11.
6. Bellmore A. Peer rejection and unpopularity. Associations with GPAs across the transition to middle school. *J Educ Psychol* 2011; 103: 282-95.
7. Salmela-Aro K, Tynkkynen L. Gender pathways in school burnout among adolescents. *J Adolesc* 2012; 35: 929-39.
8. Lazarus RS, Folkman S. Stres, procjena i suočavanje. *Ja-strebarsko: Naklada Slap*, 1984./2004.
9. Christiansen LM, Copeland EP, Stapert EB. Predictors of somatic symptoms in younger rural adolescents. *Adolescence* 2008; 43: 791-806.

10. Gould LF, Hussong AM, Keeley ML. The adolescent coping process interview. Measuring temporal and affective components of adolescent response to peer stress. *J Adolesc* 2008; 31: 641-57.
11. Li CE, Di Giuseppe R, Froh J. The roles of sex, gender and coping in adolescent depression. *Adolescence* 2006; 41: 409-15.
12. Connor-Smith JK, Flachsbart C. Relations between personality and coping. A meta analysis. *J Pers Soc Psychol* 2007; 93: 1080-1107.
13. Hampel P. Brief report. Coping among Austrian children and adolescence. *J Adolesc* 2007; 30: 885-90.
14. Bandura A. Self-efficacy. U: Ramachandran VS, ur. *Encyclopedia of stress*. New York, USA: Academic Press, 1994, 71-81.
15. Salmela-Aro K, Kiuru N, Nurmi JE. The role of educational track in adolescents school burnout. A longitudinal study. *Br J Educ Psychol* 2008; 78: 663-89.
16. Schraml K, Perski A, Grossi G, Simonsson- Sarnecki M. Stress symptoms among adolescents. The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle and self-esteem. *J Adolesc* 2008; 34: 987-96.
17. Suldo MS, Shaunessey E, Thalji A, Michalowski J, Schaffer, E. Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs. Group differences and associations with adjustment. *Adolescence* 2009; 44: 925-48.
18. Twigg E, Barkham M, Benick B M, Mulhern B, Connell J, Cooper M. The young persons CORE. Development of a brief outcome measure for young people. *Counsel Psychother Res* 2009; 9: 150-68.
19. Vulić- Prtorić A, Sorić I. Upitnik samoefikasnosti za djecu-SEQ-C. U: Čubela Adorić V, Proroković A, Penezić Z, Tucak I, ur. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika III*. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru, 2006.
20. Vulić-Prtorić A. Priručnik za Skalu suočavanja sa stresom za djecu i adolescente. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002.
21. MacLean A, Sweeting H, Hunt K. Rules for boys, guidelines for girls. Gender differences in symptom reporting during childhood and adolescence. *Soc Sci Med* 2010; 70: 597-604.
22. Lundh L, Wangby-Lundh M, Bjarehed J. Self-reported emotional and behavioral problems in Swedish 14 to15-year-old adolescents. A study with the self-report version of the Strengths and difficulties questionnaire. *Scand J Psychol* 2008; 49: 523-32.
23. Shell DF, Husman J. Control, motivation, affect, and strategic self regulation in the college classroom. A multidimensional phenomenon. *J Educ Psychol* 2008; 100: 443-59.
24. Rosenthal BS, Wilson WC. Community violence and psychological distress. The protective effects of emotional social support and sense of personal control among older adolescents. *Adolescence* 2008; 43: 693-712.
25. Joet G, Usher EL, Bressoux, P. Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in France. *J Educ Psychol* 2011; 103: 649- 63.
26. Tamir M, John OP, Srivastva S, Gross JJ. Implicit theories of emotion. Affective and social outcomes across a major life transition. *J Pers Soc Psychol* 2007; 92: 731-44.
27. Vulić-Prtorić A, Galić S. Stresni tjelesni simptomi anksioznosti u djece i adolescenata. *Med Jad* 2004; 34: 5-13.
28. Srivastava S, McGonial KM, Tamir M, John OP. The social costs of emotional suppression. A prospective study of the transition to college. *J Pers Soc Psychol* 2009; 96: 883-97.
29. Anić P, Brdar I. Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme* 2007; 16: 99-120.
30. Kalebić Maglica B. Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme* 2006; 15: 7-24.
31. Broeren S, Muris P, Bouwmeester S, van der Heijden KB, Abee A. The role of repetitive negative thoughts in the vulnerability for emotional problems in non-clinical children. *J Child Fam Stud* 2011; 20: 135-48.

SUMMARY

EMOTIONAL DIFFICULTIES AMONG FEMALE ADOLESCENTS AFTER TRANSITION TO HIGH SCHOOL

Z. KOZJAK MIKIĆ and N. JOKIĆ-BEGIĆ¹

Zagreb Health Care College and ¹University of Zagreb, Faculty of the Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Zagreb, Croatia

In stressful circumstances, emotional difficulties become more intensive. This often happens in a period of transition to a higher educational level. The purpose of this survey was to verify the applicability of the Lazarus' stress model in a specific psychosocial context determined by the girls' transition from primary to secondary school. We examined the intensity of emotional complaints depending on coping, perceived self-efficacy, and school track during secondary schooling. In this longitudinal study, 216 participants were included in first measurement, 206 in second measurement, and 168 in third measurement. They were examined by use of the CORE-YP questionnaire (Twigg et al., 2009), Stress Coping Scale for Children and Adolescents (Vulić-Prtorić, 2002) and Perceived Self-Efficacy Questionnaire for Children and Adolescents (Muris, 2001; Croatian version by Vulić-Prtorić and Sorić, 2006). The results were analyzed by hierarchical regression analysis. The intensity of complaints was mostly related to using emotional coping strategies (Emotional reactivity and Avoidance), and cognitive assessment (low emotional self-efficacy) at the beginning of first grade. Study results confirmed the applicability of Lazarus' stress model in a specific psychosocial context. Besides that, the results emphasized the need of designing and implementing school prevention programs for dealing with appropriate coping strategies during the period of adaptation.

Key words: emotional difficulties, stress, high school transition