

Marijana Ćuk
AKADEMSKI STRES KOD UČENIKA
Academic stress among students

UDK: 159.913-057.87:37.013

Prethodno priopćenje
Preliminary communication

Primljeno 2/2025

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja analizirati akademski stres kod učenika u kontekstu pedagoških faktora, njegovih psiholoških posljedica te mogućih preventivnih strategija za njegovo ublažavanje. Istraživanje nastoji identificirati ključne uzroke akademskog stresa, njegov utjecaj na akademska postignuća i mentalno zdravlje učenika, kao i učinkovite intervencije u školskom okruženju. Akademski stres sve je prisutniji među učenicima, uvjetovan akademskim očekivanjima roditelja, nastavnika, rodbine i samih mladih. Visoka razina stresa može negativno utjecati na mentalno zdravlje učenika, njihovu akademsku uspješnost i buduće obrazovne prilike. Istraživanja pokazuju da je akademski stres velikim dijelom povezan sa strukturom suvremenoga obrazovnog sustava, uključujući standardizirane testove, sustav ocjenjivanja i opsežne nastavne kurikulume, koji povećavaju radno opterećenje adolescenata. Očekivanja nastavnika često su oblikovana nastavnim planovima, vanjskim vrednovanjem i obrazovnim politikama, što dodatno pridonosi stresu učenika. Kako bi se akademski stres ublažio, potrebno je preispitati obrazovne prioritete, osobito metode ocjenjivanja i opseg nastavnih kurikuluma. Osim institucionalnih promjena, ključnu ulogu imaju podrška obitelji, rad na osobnom razvoju, pozitivna školska klima te preventivni programi usmjereni na jačanje otpornosti učenika.

Ključne riječi: akademski stres, učenik, preventivni programi, obrazovne politike, podrška obitelji.

UVOD

Akademski stres predstavlja učestalu pojavu tijekom obrazovnog procesa te može imati dalekosežne negativne učinke na akademska postignuća i opću dobrobit učenika. Učenici često prijavljuju povećane razine stresa povezane sa školom, osobito

kad se približavaju završnim godinama školovanja i kada im upisi u više razine obrazovanja ovise o ocjenama.¹

Djeca i mladi svakodnevno se suočavaju s brojnim akademskim zahtjevima koji uključuju provjere znanja, odgovaranje na pitanja nastavnika u razredu i napredak u usvojenosti novih gradiva za svaki školski predmet. Uz to, od učenika se očekuje da ispune akademska očekivanja roditelja i nastavnika te da razumiju ono što nastavnici poučavaju. Školski stres može se odnositi na doživljaj mentalnog distresa koji se javlja u očekivanju neke frustracije povezane s akademskim neuspjehom.² Stres se može definirati i kao stanje u kojem nedostaje unutarnji mir, a mir je povezan s dobrobiti. Slijedeći ovu perspektivu, pretpostaviti je da stres može utjecati na dobrobit osobe. Akademski stres može smanjiti zadovoljstvo životom i sreću, ključne subjektivne komponente kvalitete života te stoga utječe na živote mladih i u konačnici na njihov pokušaj stjecanja diplome te ulazak u svijet rada.³

Razvijanje otpornosti na svakidašnji akademski stres ključno je za učenike, jer im omogućuje uspješno suočavanje s uobičajenim izazovima poput ispitnih situacija, školskog neuspjeha, ispitnih rokova i zahtjevnih zadataka.⁴ Istraživanja pokazuju da je, u sve kompleksnijem školskom okruženju, nužno osigurati učenicima strategije za učinkovito funkcioniranje. Stoga je potrebno implementirati programe usmjerene na smanjenje ili prevenciju akademskog stresa, koji su se pokazali kao učinkovita metoda njegova ublažavanja. Takve programe mogu provoditi stručnjaci različitih profila, ali i učitelji, uz dodatnu edukaciju kako bi stekli potrebne kompetencije.⁵

¹ Tess Jagiello, Jessica Belcher, Aswathi Neelakandan, Kaylee Boyd, i Viviana M. Wuthrich, Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, (2024)1-34. DOI: 10.1007/s10578-024-01667-5. (pristupljeno 20. 3. 2025.).

² Josipa Mihić, Hana Gačal, Darko Roviš, „Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres”. U: Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja, 30-61. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, 2022.

³ Andleeb Haider, Parental Expectations & Effect of Perceived Academic Stress on Students Performance, *Jornal of Psychology and Psychotherapy* 12 (2022) 2, DOI: 10.35248/2161-0487-22.12.426. (pristupljeno 25. 3. 2025.).

⁴ Andrew J. Martin, Herb W. Marsh, „Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. 46 (2008), 53-83. 10.1016/j.jsp.2007.01.002.

⁵ Tess Jagiello, Jessica Belcher, Aswathi Neelakandan, Kaylee Boyd, i Viviana M. Wuthrich, Academic stress interventions in high schools: A systematic literature-

Cilj je istraživanja ispitati pojavu akademskog stresa kod učenika u okviru pedagoških odrednica, psiholoških posljedica i potencijalnih preventivnih programa za njegovo ublažavanje. Ovo istraživanje nastoji identificirati glavne uzroke akademskog stresa te njegov utjecaj na akademski uspjeh i mentalno zdravlje učenika uz definiranje učinkovitih intervencija i pristupa za smanjenje tog stresa u školskom okruženju.

1. TEORIJSKE PERSPEKTIVE AKADEMSKOG STRESA U OBRAZOVANJU

Akademski stres u obrazovnom kontekstu može se analizirati iz pedagoške i psihološke perspektive, pri čemu se posebna pozornost posvećuje njegovu utjecaju na motivaciju učenika i njihove obrazovne ishode. Relevantni teorijski okviri uključuju pristupe koji istražuju povezanost akademske motivacije i stresnih faktora. Jedan od značajnih teorijskih okvira jest sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog, koja temelji svoje postavke na sociokulturnom (ili sociopovijesnom) pristupu učenju i razvoju⁶. Vygotsky kognitivni razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces, u kojem učenici kroz zajedničko rješavanje problema razvijaju svoje sposobnosti. Za razliku od Piageta, koji je isticao samostalno nastojanje u razumijevanju svijeta, Vygotsky naglašava važnost podrške odraslih i vršnjaka u učenju⁷. Time se ukazuje na značaj obrazovnog okruženja i njegov utjecaj na akademski stres, jer mogućnost pružanja adekvatne pomoći učenicima može umanjiti stresne situacije povezane s učenjem i školskim izazovima.

Pored sociokulturne teorije, značajnu ulogu ima i Bandurina⁸ teorija percipirane samoeфикаsnosti, koja se odnosi na procjenu sposobnosti djelovanja u specifičnim situacijama te učinkovitog korištenja kognitivnih resursa u određenom kontekstu.⁹ Percipirana samoeфикаsnost ključna je za adaptivno funkcioniranje,

re review. *Child Psychiatry & Human Development*, (2024)1-34. DOI: 10.1007/s10578-024-01667-5. (pristupljeno 20. 3. 2025.).

⁶ Draženka Skupnjak, Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja, *Život i škola*, 28 (2/2012), 58, 219–229.

⁷ Isto.

⁸ Albert Bandura, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (1977) 2, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>. (pristupljeno 2. 5. 2025.).

⁹ Isto.

jer točna procjena vlastitih sposobnosti omogućuje suočavanje s akademskim stresom. Dok precjenjivanje vodi do nepromišljenih postupaka, a podcjenjivanje do ograničenja, optimalna percepcija vlastitih kapaciteta pomaže u odabiru izazovnih, ali dostižnih ciljeva, čime se potiče osobni razvoj i osjećaj zadovoljstva. Osobe s višom percipiranom samoeфикасношću lakše podnose akademske izazove, ulažu veći napor, ustrajnije su i bolje se nose s emocionalnim pritiskom, čime smanjuju negativne učinke akademskog stresa. Prema Banduri, percepcija vlastite ефикасности snažno utječe na emocionalne reakcije, pri čemu nesigurnost može pojačati osjećaj prijetnje i stresne reakcije povezane s obrazovnim zahtjevima.¹⁰

Psihološka perspektiva akademskog stresa može se osvijetliti teorijom kognitivnog opterećenja¹¹ te teorijom samoodređenja.¹² Negativna povezanost anksioznosti i akademskog postignuća može se objasniti teorijom kognitivnog opterećenja Johna Swellera¹³, koja pretpostavlja da radna memorija ima limitirani kapacitet, a kognitivno opterećenje, praćeno anksioznoшću, nastat će kada učenje zahtijeva razinu fokusa i koncentracije za rješavanje problema koja prekoračuje taj kapacitet. Prekoračenjem kapaciteta radne memorije smanjuje se mogućnost učenja, što smanjuje školsko postignuće. S druge strane, osim povezanosti sa smanjenim akademskim postignućem, kognitivno opterećenje značajno je povezano i s internaliziranim problemima.¹⁴ Kada opterećenje dosegne određenu razinu, ljudi nesvjesno procjenjuju svoje sposobnosti nošenja s izazovom, a percipiranje situacije kao one koje nadilazi te raspoložive sposobnosti što dovodi do stresa. Također, kognitivno opterećenje povećava učenikovu anksioznost prilikom učenja, a smanjena pozornost i slabiji uči-

¹⁰ Igor Kardum, Jasna Hudek-Knežević, Nada Krapić, Efekti i mehanizmi djelovanja čvrstoće ličnosti na zdravlje, *Psihologijske teme* 25 (2016) 3, 499–517.

¹¹ Jeroen J G van Merriënboer, John Sweller, Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies, *Medical education*, 44 (2010) 1, 85–93. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03498.x. (pristupljeno 10. 5. 2025.).

¹² Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer US, (1985) <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-1>.

¹³ Jeroen J G van Merriënboer, John Sweller, Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies, *Medical education*, 44 (2010) 1, 85–93. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03498.x. (pristupljeno 10. 5. 2025.).

¹⁴ Linda Rajhvajn Bulat, Kristina Horvat, Internalizirani problemi adolescenata u kontekstu školskog okruženja, *Napredak*, 161 (2020) 1 – 2, 7–26. <https://hrcak.srce.hr/239890>. (pristupljeno 19. 5. 2025.).

nak radne memorije te njezino opterećenje povećavaju i njegovu depresivnost.¹⁵

U tom slučaju, prema teoriji kognitivnog opterećenja, potrebno je prilagoditi sustav uputa kako bi se optimiziralo kognitivno opterećenje i izbjeglo preopterećenje kapaciteta memorije. Cilj optimizacije uputa bio bi smanjiti nevažno kognitivno opterećenje, optimizirati intrinzično tako da odgovara predznanju učenika i maksimizirati relevantno kognitivno opterećenje¹⁶ što bi pomoglo smanjenju akademskog stresa.

Teorija samoodređenja¹⁷ nudi širok okvir za razumijevanje faktora koji olakšavaju ili umanjuju unutarnju motivaciju, autonomnu vanjsku motivaciju i psihološku dobrobit što su sve pitanja od izravne važnosti za obrazovna okruženja¹⁸. Teorija samoodređenja pokazuje da i unutarnja motivacija i dobro internalizirani oblici vanjske motivacije predviđaju niz pozitivnih ishoda na različitim obrazovnim razinama i kulturnim kontekstima te su poboljšani podrškom za osnovne psihološke potrebe učenika za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Takvi pozitivni ishodi doprinose manjoj/slabijoj prisutnosti akademskog stresa. Uočava se i dinamična veza između motivacije učitelja i učenika, jer su i učitelji pod utjecajem i ograničeni kontrolnim mandanima, institucionalnim pritiscima i stilovima vođenja.¹⁹ Unatoč značajnim dokazima o važnosti zadovoljenja psiholoških potreba u kontekstu učenja, mnogetrenutačne obrazovne politike i prakse diljem svijeta ostaju vjerne tradicionalnim modelima nastave koji ne podržavaju u dovoljnoj mjeri potrebe učenika i nastavnika.

¹⁵ Chung-Ho Su, The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study. *Multimedia Tools and Applications* 75 (2015) 16. 10013–10036. <https://doi.org/10.1007/s11042-015-2799-7>. (pristupljeno 15. 4. 2025.).

¹⁶ Merima Zukić, Primjena teorije kognitivnog opterećenja u nastavi, *Sophos*, 9 (2016) 157–173.

¹⁷ Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer US, (1985) <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.

¹⁸ Richard M. Ryan, L. Deci Edward, Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary educational psychology* 61 (2020): 101860.

¹⁹ Izabela Sorić, Samoregulacija učenja: Možemo li naučiti učiti? Naklada Slap, Jastrebarsko, 2014.

2. OBRAZOVNI FAKTORI KOJI DOPRINOSU AKADEMSKOM PRITISKU

Akademski stres može biti uzrokovan različitim obrazovnim faktorima, poput visokih očekivanja, zahtjevnih nastavnih metoda, sustava ocjenjivanja i standardiziranih testova, koji značajno utječu na mentalnu dobrobit i uspješnost učenika. Standardizirani testovi i sustav ocjenjivanja značajno doprinose akademskom stresu, pri čemu testna anksioznost izaziva emocionalne i fiziološke reakcije poput tahikardije, drhtavice i poteškoća s koncentracijom. Intenzivna zabrinutost oko neuspjeha dodatno otežava akademsku uspješnost, dok percepcija vlastite efikasnosti utječe na emocionalne reakcije i sposobnost suočavanja s obrazovnim izazovima.²⁰ Navedeno ukazuje na potrebu preispitivanja ocjenjivanja, naročito u standardiziranim testovima. Prisutno je i sve više istraživanja znanosti o učenju koje ističu važnost temeljitijeg učenja koje nadilazi tradicionalno ocjenjivanje.²¹

Školski sustavi mijenjaju se pod utjecajem obrazovnih politika, a globalizacijski trendovi uvjetuju implementaciju vanjskih vrednovanja u školski sustav. Škole su se obvezne koristiti rezultatima nacionalnih ispita i državne mature te svim drugim pokazateljima uspješnosti odgojno-obrazovnog rada za analizu i samovrednovanje zbog trajnog unapređivanja kvalitete rada škole.²² Na vanjsko vrednovanje utječu i postignuća učenika koja se mjere i standardiziranim testovima što je često uzrok stresa kod učenika. Očekivanja nastavnika mogu izazvati stres kod učenika ako nisu utemeljena na individualnim sposobnostima učenika, te ako ne osiguravaju potrebnu podršku pri učenju.²³ Isto tako veliki opseg sadržaja koje treba obraditi i usvojiti te korištenje

²⁰ David William Putwain, Joost Jansen in de Wal, Thijmen van Alphen. Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks, *Journal of Intelligence* 11 (2023) 3: 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042>.

²¹ James W. Pellegrino, A Learning Sciences Perspective on the Design and Use of Assessment in Education, Chapter. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, edited by R. Keith Sawyer, 238–58. Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press, Cambridge, 2022.

²² Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, Vrednovanje i osiguranje kvalitete u sustavu odgoja i obrazovanja. <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoji-obrazovanje/vrednovanje-i-osiguranje-kvalitete-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/141>. (pristupljeno 4. 5. 2025.).

²³ Aydin Özge, Ahmet Ok, A Systematic Review on Teacher's Expectations and Classroom Behaviors, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies* 12 (2022) 1, 247–274.

novih metoda učenja mogu izazvati osjećaj preopterećenosti.²⁴ Stoga akademski stres među adolescentima može umanjiti akademsko postignuće i naštetiti mentalnom zdravlju.

Razine akademskog stresa znatno se razlikuju među zemljama i obrazovnim sustavima. Högberg je analizirao obrazovne sustave u trideset zemalja, pri čemu rezultati ukazuju na to da učenici u diferenciranim i strukovno orijentiranim sustavima doživljavaju znatno niže/slabije razine akademskog stresa, neovisno o širem obrazovnom kontekstu njihove zemlje. Nadalje, akademsko postignuće u tim sustavima manje utječe na stres, što se može objasniti nižim ulozima povezanim s akademskim uspjehom u takvom okruženju.²⁵ Učenicima koji su manje akademski orijentirani u diferenciranim i strukovnim sustavima omogućeni su alternativni putovi koji pružaju realističnije ambicije, bolje izgleda za zapošljavanje i viši status jer su njihove vještine tražene. Učenici koji su više akademski orijentirani u velikoj su mjeri pod stresom jer su svjesni da njihov uspjeh u obrazovnom sustavu ima izravnu vezu s tržištem rada, pa osjećaju pritisak da ostvaruju uvijek bolje rezultate kako bi imali bolje prilike u budućnosti.²⁶

3. PEDAGOŠKE I PSIHOLOŠKE POSLJEDICE STRESA

Istraživanja ukazuju na povezanost između akademskog stresa, depresivnosti i akademskog uspjeha.²⁷ Izlaganje visokom/snažnomu akademskom stresu može utjecati na naknadnu pojavu depresivnosti. Akademski stres i depresivnost umanjuju našu sposobnost održavanja pozornosti koja je osnovni čin pedagoške djelatnosti te o njoj ovisi uspješnost učenja i efikasnog izvršavanja obveza. Učenje i pozornost nisu konačni cilj nastavnika u podučavanju. Stečena znanja i iskustva potrebno je trajno

²⁴ Joy Egbert, *Methods of Education Technology: Principles, Practice, and Tools*, PressBooks. <https://opentext.wsu.edu/tchlrn445/>. (pristupljeno 10. 5. 2025.).

²⁵ Björn Högberg, Education systems and academic stress—A comparative perspective, *British Educational Research Journal*, (2024) 50.3: 1002–1021.

²⁶ Björn Högberg, Education systems and academic stress—A comparative perspective, *British Educational Research Journal*, (2024) 50.3: 1002–1021.

²⁷ Andrea I. Niculescu, Yujia Cao, Anton Nijholt, Stress and Cognitive Load in Multimodal Conversational Interactions. In Stephanides C, editor, *HCI International. 13th International Conference on Human-Computer Interaction*. Springer, Heidelberg, 2009., 891–895.

pohraniti. Pedagoški je cilj dugoročno pamćenje a da bi pomogao učenicima, nastavnik ih treba informirati o mehanizmima zapamćivanja, savjetovati ih i upoznati s najnovijim otkrićima.²⁸ Iako stres nije nužno štetan za pamćenje, njegova prisutnost u učionici može uzrokovati poteškoće u reprodukciji informacija, čak i kada su one prethodno dobro usvojene. Budući da su procesi učenja i pamćenja nerazdvojni, ključno je optimizirati strategije pamćenja kako bi učenici postigli maksimalnu učinkovitost. Nastavnici, stoga, trebaju razumjeti zakonitosti pamćenja i primjenjivati metode prilagođene različitim tipovima pamćenja, pomažući učenicima ne samo u usvajanju već i u uspješnoj reprodukciji znanja.²⁹

Osobe s/sa niskom/slabijom percepcijom vlastite efikasnosti često doživljavaju emocionalne reakcije poput anksioznosti i depresije. Anksioznost ne proizlazi samo iz nesposobnosti suočavanja s izazovima, već i iz nemogućnosti kontrole uznemirujućih misli, dok je depresija povezana s neuspjehom u ostvarivanju osobno važnih ciljeva. Time percepcija vlastite efikasnosti izravno utječe na kognitivne procese, motivaciju, emocionalne reakcije i sposobnost regulacije emocionalnog uzbuđenja pojedinca.³⁰

Potvrđeno je da akademski i obiteljski stres dovodi do depresije među učenicima, negativno utječući na njihov akademski uspjeh i ishode učenja.³¹ Uočava se da su očekivanja roditelja jedan od faktora koji je odgovoran za nedostatak postignuća ili slabih akademskih postignuća adolescenata.³² Sukob roditelja i djeteta, samokontrola i subjektivna dobrobit imaju važne učinke posredovanja između akademskog pritiska i problematičnog ponašanja adolescenata. Stoga, kako bi se smanjio rizik od takvih problema, potrebno je dodatno ojačati sposobnost pojedinaca da održavaju samokontrolu, promoviraju ili njeguju karak-

²⁸ Brittite Trankiem, *Stres u razredu*, Profil, Zagreb, 2009.

²⁹ Dijana Ivanišević, Motivacija učenika u nastavnom procesu, *Educa* 10 (2017), 143.

³⁰ Igor Kardum, Jasna Hudek-Knežević, Nada Krapić, Efekti i mehanizmi djelovanja čvrstoće ličnosti na zdravlje, *Psihologijske teme* 25 (2016) 3, 499–517.

³¹ Yuwei Deng, Jacob Cherian, Noor Un Nisa Khan, i dr., Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance, *Frontiers in psychiatry*, 13 (2022) 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337>. (pristupljeno 25. 4. 2025.).

³² Andleeb Haider, Parental Expectations & Effect of Perceived Academic Stress on Students Performance, *Jorunal of Psychology and Psychotherapy* 12 (2022) 2, DOI: 10.35248/2161-0487-22.12.426. (pristupljeno 25. 3. 2025.).

terne snage adolescenata, stvaraju skladnu obiteljsku atmosferu, smanjuju vjerojatnost sukoba roditelj-dijete i povećavaju subjektivnu dobrobit tinejdžera.³³

Učenici u srednjem i visokom obrazovanju suočavaju se sa širokim spektrom stalnih stresora povezanih s akademskim zahtjevima. Istraživanja ukazuju na to da stres povezan s akademskim obvezama može smanjiti akademske uspjehe, smanjiti motivaciju i povećati rizik odustajanja od školovanja.³⁴ Nadalje, ističe se da je stres povezan s akademskim obvezama veliki problem za srednjoškolce i studente. Neprestani stres povezan s obrazovanjem pokazao je negativan utjecaj na sposobnost učenja studenata, akademsku uspješnost, stupanj obrazovanja i zaposlenosti, kvalitetu i količinu sna, fizičko i mentalno zdravlje te korištenje sredstava ovisnosti. Stoga se ističe da bi važan cilj u rješavanju ove problematike trebao biti razvoj vještina i sposobnosti upravljanja stresom među učenicima i studentima.³⁵

4. PEDAGOŠKA PODRŠKA

Wang³⁶ ističe da istraživanja pokazuju da učenici koji njeguju bliske veze sa svojim učiteljima obično pokazuju višu razinu akademskog interesa, predanosti, postignuća, samoeфикаsnosti i motivacije u usporedbi s onima koji nisu povezani sa nastavnicima.³⁷ Kada učenici uoče nedostatak podrške svojih učitelja, to često rezultira višim stopama izostanaka s nastave, međutim,

³³ Mao-min Jiang, Kai Gao, Zheng-yu Wu, Pei-pei Guo, The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being, *Frontiers in psychology*, 13 (2022). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>. (pristupljeno 5. 5. 2025.).

³⁴ Michaela Pascoe, Sarah Hetrick, Alexandra G. Parker, The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education, *International Journal of Adolescence and Youth* 25 (2019) 1, 104. doi:10.1080/02673843.2019.1596823. (pristupljeno 4. 5. 2025.).

³⁵ Isto, 109. (pristupljeno 4. 5. 2025.)

³⁶ Xue Wang, Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence, *Frontiers in psychology*, 14 (2023).

³⁷ Claudio Longobardi, Michele Settanni, Martina Berchiatti, Sofia Mastrokourou, Davide Marengo, Teachers' sentiment about physical appearance of primary school students: associations with student-teacher relationship quality and student popularity among classroom peers, *Social Psychology Education*, 26 (2023) 383-403. doi: 10.1007/s11218-022-09749-9. (pristupljeno 29. 3. 2025.).

kada imaju snažan osjećaj povjerenja u nastavnika, učenici su motiviraniji za pohađanje nastave.³⁸ Također, kada učenici redovito pohađaju nastavu, imaju više prilika upoznati svoje učitelje, što može potaknuti veći angažman u učenju, a prijenos znanja također je potpomognut snažnim odnosima učitelja i učenika. Učenici su se lakše prilagodili školi kada su bili osobno angažirani i sigurni u svoje sposobnosti. Kada su češće radili sa svojim učiteljima, pokazali su višu razinu inspiracije što je jako važno za buduće kvalitetno obrazovanje.³⁹ Dobre veze nastavnika i učenika izravno su povezane s akademskom kompetencijom i postignućima te samim time nižom/slabijom razinom stresa. Veća povezanost nastavnika i učenika ima povoljne implikacije na znanstvene ishode.⁴⁰

U oblikovanju odnosa učitelja i učenika naglašava se i ključna uloga svjesnosti i emocionalne inteligencije.⁴¹ Ukazuje se na značajnu pozitivnu korelaciju između svojstva svjesnosti učitelja i kvalitete tih odnosa. Također se ističe i važnost osposobljavanja nastavnika za pravilan pristup sukobima i izazovima s većim prihvaćanjem i objektivnošću jer se na taj način potiču dublje veze s učenicima. Nadalje, svjesnost povećava svijest učitelja o emocionalnim potrebama svojih učenika, omogućujući im da vješto odgovore na izazove i njeguju odnose podrške.⁴² Svjesnost učitelja djeluje kroz posredovanje emocionalne inteligencije učenicima. Prakse svjesnosti poboljšavaju emocionalnu inteligenciju povećavajući osjetljivost pojedinaca na emocije, u konačnici utječući na pozitivne interakcije. Nastavnici s većom emocional-

³⁸ Meliksah Demir, Shelby Burton, Nora Dunbar, Professor–student rapport and perceived autonomy support as predictors of course and student outcomes. *Teaching of Psychology* 46 (2019), 22–33. doi: 10.1177/0098628318816132. (pristupljeno 29. 3. 2025.).

³⁹ Ran Liu, Yi-Lin Chiang, Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning, *The Journal of Chinese. Sociology* 6 (2019), 1–17. doi: 10.1186/s40711-019-0095-z. (pristupljeno 2. 5. 2025.).

⁴⁰ Theo Wubbels, Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. Teacher–student relationships and student achievement, *Handbook of Social Influences in School Contexts*, (Eds.) K. R. Wentzel, G. B. Ramani, Routledge, New York, 2016., 127–142.

⁴¹ Shiri Lavy, Aviva Berkovich-Ohana, From teachers' mindfulness to students' thriving: The mindful self in school relationships (MSSR) model, *Mindfulness* 11 (2020): 2258–2273.

⁴² Xue Wang, Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence, *Frontiers in psychology*, 14 (2023).

nom inteligencijom pokazuju vještinu u upravljanju situacijama u učionici, stvaranju povoljnog okruženja za učenje i izgrađivanju svrhovitih veza sa svojim učenicima.⁴³ Poticanje svjesnosti i emocionalne inteligencije u odnosu učitelj-učenik može imati veliki potencijal u obrazovnoj praksi sukobljavanja sa stresom kod djece i mladih. O tom aspektu govorili su i drugi autori⁴⁴ koji naglašavaju ključnu ulogu emocionalne inteligencije kao posredničkog faktora u odnosu između svjesnosti učitelja i kvalitete odnosa učitelj-učenik. Poticanje i razvijanje emocionalne inteligencije među nastavnicima stoga sve više dobiva na važnosti. Obrazovne ustanove mogu unaprijediti nastavničke kompetencije integriranjem edukacije emocionalne inteligencije u programe stručnog usavršavanja. Kroz takve programe, nastavnici stječu alate i znanja za bolje razumijevanje, regulaciju i izražavanje vlastitih emocija te razvijaju sposobnost empatije prema učenicima. Time se potiče uspostavljanje kvalitetnih odnosa između nastavnika i učenika, temeljenih na emocionalnoj podršci i razumijevanju, što doprinosi stvaranju pozitivnog i poticajnoga obrazovnog okruženja s manjim razinama stresa.⁴⁵

4.1. *Programi izgradnje otpornosti, društveno-emocionalno učenje, školska klima*

Školski angažman ključan je za učenje i dugoročni akademski uspjeh. Osjećaj preopterećenosti školskim zahtjevima može umanjiti angažman učenika te je stoga i akademski stres negativno povezan sa školskim angažmanom. Vidljivo je stoga da su potrebni razni programi kojima bi se osposobljavala djeca da se nose s neuspjesima, da imaju socijalnu podršku te da se općenito promiče klima društvene podrške što bi bilo učinkovito za prevenciju stresa i njegove negativne povezanosti sa školskim angažmanom.⁴⁶

⁴³ Isto.

⁴⁴ Senida Ćosić, Redžo Čaušević, Jasmina Mihić, Utjecaj emocija na komunikacijski proces i interakciju između učenika i nastavnika u školi, *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu* (2021), 125.

⁴⁵ Shiri Lavy, Aviva Berkovich-Ohana, From teachers' mindfulness to students' thriving: The mindful self in school relationships (MSSR) model, *Mindfulness* 11 (2020): 2258–2273.

⁴⁶ Piia af Ursin, Tero Järvinen, Päivi Pihlaja, The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School

O odnosu školske klime, pozitivnog razvoja mladih i otpornosti na svakidašnji akademski stres govorio je u svom istraživanju Lerner sa svojim suradnicima.⁴⁷ Oni u koncepciji pozitivnog razvoja mladih opisuju mlade kao vrijedne članove zajednice koji uistinu mogu doprinijeti njezinu razvoju. Jedan od modela pozitivnog razvoja jest model koji uključuje faktore poput kompetencije, samosvijesti, povezanosti s drugima, karaktera i brizi.⁴⁸ Izraženost ovih faktora povezana je s nizom pozitivnih ishoda pa tako i s većom otpornošću mladih na stres. Ako mladi odrastaju u poticajnoj i podržavajućoj okolini, izraženost ovih faktora bit će veća/snažnija. Uz obitelj, školsko okruženje ključno je za poticanje pozitivnog razvoja mladih i otpornosti na svakidašnji akademski stres. Rezultati provedenog istraživanja ukazuju da je značajna pozitivna povezanost dobivena i između faktora pozitivnog razvoja i otpornosti na svakidašnji akademski stres. Vrdoljak i Dujak, ispitujući spomenute faktore, došli su do rezultata koji su također pokazali da su značajni prediktori otpornosti na svakidašnji akademski stres: školska klima, kompetencija i samosvijest. Kompetencija i samosvijest ujedno su i medijatori odnosa između školske klime i otpornosti na svakidašnji akademski stres pa se ističe važnost školskog okruženja za pozitivan razvoj i suočavanje s izazovima u školi.⁴⁹

Nadalje, temeljita priprema za ispit i primjena učinkovitih strategija učenja ključni su za uspješno suočavanje s akademskim izazovima. Testna anksioznost često proizlazi iz negativnih metakognitivnih uvjerenja, dok samopouzdanje temelji aka-

Engagement in Finnish Primary School Children, In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (2021) 4, 661–675.

⁴⁷ Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner, Jason Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelacic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. i von Eye, A., Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, *The Journal of Early Adolescence*, 25 (2005) 1, 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>. Model također poznat kao 5C. To su: kompetencija (engl. *competence*), samosvijest (engl. *confidence*), povezanost s drugima (engl. *connection*), brizi (engl. *caring*) i karakter (engl. *character*).

⁴⁸ Isto.

⁴⁹ Gabrijela Vrdoljak, Sara Dujak, Odnos školske klime, pozitivnog razvoja mladih i otpornosti na svakodnevni akademski stres, u: Mojca Orel, Jasminka Brala-Mudrovčić, Josip Miletić (ur.), *Novi izazivi današnjega časa – priložnosti za uključivanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja*, EDUvision, Polhov Gradec, 2023. 964–973

demsku kompetenciju i regulira emocionalne reakcije. Osobe s niskim uvjerenjem o vlastitim sposobnostima češće predviđaju neuspjeh, dok anksioznost može biti potaknuta strahom od negativne percepcije okoline, što dodatno pojačava akademski stres.⁵⁰

Adaptacija postojećih i/ili razvoj te implementacija znanstveno utemeljenih intervencija usmjerenih na razvoj može predstavljati značajan potencijal u osnaživanju otpornosti adolescenata na akademski stres kao i u promociji njihove psihološke dobrobiti. S obzirom na povećane potrebe učenika u odnosu na njihovu psihološku dobrobit te odgojno-obrazovnu ulogu školskog okruženja nužno je provođenje na dokazima utemeljenih, pravovremenih, strukturiranih, dostatnih i sveobuhvatnih intervencija u školskom okruženju, poput programa osnaživanja zdravijeg i suosjećajnijeg odnosa prema sebi. Implementacija programa te vrste zahtijeva ulaganja u kompetencije stručnih suradnika škola kao potencijalnih provoditelja intervencija, ali i prije svega promjenu u paradigmi obrazovanja koje će biti snažnije usmjereno na promociju cjelovitog rasta i razvoja učenika.⁵¹

U novije vrijeme razvijaju se i uvode razni programi za unapređenje socijalnog i emocionalnog učenja koji se polako uvode u postojeće školske programe.⁵² U istraživanjima odnosa između mentalnog zdravlja i akademskog postignuća utvrđeno je da učenici koji su bili uključeni u programe socijalnog i emocionalnog učenja imaju značajno poboljšanje školskog uspjeha mjerenom standardiziranim testovima i ocjenama u školi.⁵³ Spomenuti programi uglavnom su bili usmjereni na učenje i povezivanje kognitivnih, emocionalnih i socijalnih kompetencija za koje je

⁵⁰ David William Putwain, Joost Jansen In de Wal, Thijmen van Alphen, Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *Journal of Intelligence*, 11 (2023) 3, 42. doi:10.3390/jintelligence11030042 (pristupljeno 4. 5. 2025.).

⁵¹ Josipa Mihić, Hana Gačal, Darko Roviš, Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres, u: Anita Zovko, Nena Vukelić, Ivana Miočić (ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka 2022., str. 30–61.

⁵² Anita Vulić-Prtorić, Ivana Lončarević, Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija, *Napredak*, 157 (2016) 3, 302–324. <https://hrcak.srce.hr/177205>. (pristupljeno 4. 5. 2025.).

⁵³ Joseph A. Durlak, Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger, The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(2011) 1, 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. (pristupljeno 25. 4. 2025.).

utvrđeno da predstavljaju temelj boljeg akademskog postignuća u širem smislu. To se očituje u pozitivnijim socijalnim interakcijama, manje problema u odnosima s nastavnicima, roditeljima i vršnjacima, manje neugodnih emocija te s boljim rezultatima na testovima znanja i u školskim ocjenama.⁵⁴ Jiang i suradnici također spominju programe koji bi mogli povećati socijalnu podršku i poboljšati subjektivnu dobrobit adolescenata.⁵⁵ Oni u svom istraživanju naglašavaju da je potrebno krenuti od četiriju nivoa: pojedinca, obitelji, škole i društva. Škole mogu nuditi psihološke tečajeve, jačati psihološko obrazovanje tinejdžera i promicati te njegovati njihove karakterne snage. Roditelji bi trebali obratiti pozornost na kontrolu svojih emocija kada komuniciraju sa svojom djecom, smanjiti učestalost sukoba roditelja i djeteta i stvoriti skladan i sretan obiteljski odnos. Tinejdžeri bi također trebali raditi na osnaživanju samokontrole i smanjiti svoje problematično ponašanje.

Dobro je da se svi programi izgradnje otpornosti na stres unaprijede točnijim identificiranjem i ciljanjem problema koji su direktno povezani sa stresom u akademskom okruženju. Na uspješno provođenje programa utječe i povratna informacija učenika i nastavnika. Te informacije pomoći će otkriti jesu li neke strategije i vještine doista učinkovite.⁵⁶

4.2. *Politike fleksibilnog ocjenjivanja, podrška mentalnom zdravlju i regulacija akademskog opterećenja*

Problemi u ponašanju i emocionalni izazovi mogu imati dugoročne posljedice na akademski uspjeh i obrazovne mogućnosti. Također i problemi mentalnog zdravlja u ranom djetinjstvu

⁵⁴ Joseph A. Durlak, Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger, The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(2011) 1, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. (pristupljeno 25. 4. 2025.).

⁵⁵ Mao-min Jiang, Kai Gao, Zheng-yu Wu, Pei-pei Guo, The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13 (2022). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>. (pristupljeno 5. 5. 2025.).

⁵⁶ Tess Jagiello, Jessica Belcher, Aswathi Neelakandan, Kaylee Boyd, i Viviana M. Wuthrich, Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, (2024)1-34. DOI: 10.1007/s10578-024-01667-5. (pristupljeno 20. 3. 2025.).

i adolescenciji povećavaju rizik od lošeg akademskog uspjeha, što ukazuje na potrebu za svježću i liječenjem kako bi se pružile pravedne mogućnosti obrazovanju.⁵⁷ Na temelju analize dostupnih istraživanja koje su provele Rukavina i Nikčević-Milković proizlazi da, bez obzira na dobne i rodne razlike, od svih izvora stresa negativna ocjena ili ocjena lošija od očekivane, predstavlja specifičan i najčešći izvor stresa koji se javlja kod adolescenata.⁵⁸ Akademski stres značajno utječe na svakidašnji život adolescenata, i u školskom okruženju i u društvenoj zajednici, što naglašava potrebu za učinkovitim strategijama suočavanja. Ključni pristupi uključuju razvoj preventivnih programa, poboljšanje uvjeta učenja i poučavanja te jačanje kvalitetnih odnosa između nastavnika i učenika, čime se smanjuju negativni učinci školskog stresa.

Ono što pomaže mladima da se uspješno nose s neuspjesima i izazovima koji su tipični za akademski život označeno je kao pet motivacijskih prediktora akademskog uspjeha: samopouzdanje (samoučinkovitost), koordinacija (planiranje), predanost (upornost), pribranost (niska anksioznost) i kontrola (niska neizvjesna kontrola).⁵⁹ Samopouzdanje bi se odnosilo na uvjerenje učenika da može vlastitim sposobnostima uspješno svladati obrazovne zadatke. Planiranje je detaljna i sustavna organizacija k postizanju akademskog cilja. Upornost označuje stalni angažman, pa i onda kada se pojave prepreke. Smirenost podrazumijeva emocionalnu stabilnost te djelotvorno upravljanje stresom. I na kraju, kontrola se odnosi na sposobnost donošenja odluka, naročito u slučajevima nesigurnosti.

Kako adolescenti razvijaju svoje kognitivne sposobnosti, mijenja se način na koji se nose sa stresom, a na to mogu utjecati različite okolnosti i dostupna socijalna podrška. Stariji ado-

⁵⁷ Sara Agnafors, Mimmi Barmark, Gunilla Sydsjö, Mental health and academic performance: A study on selection and causation effects from childhood to early adulthood, *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 56 (2021) 5, 857–866. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>. (pristupljeno 25.4.2025.).

⁵⁸ Maja Rukavina, Anela Nikčević-Milković, Adolescenti i školski stres, *Acta Iaderitina*, 13 (2016) 2, 159–169. <https://hrcak.srce.hr/190146>. (pristupljeno 20. 5. 2025.).

⁵⁹ Andrew J. Martin, Susan H. Colmar, Louise A. Davey, Herb W. Marsh, Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *The British journal of educational psychology*, 80 (Pt 3), (2010), 473–496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>. (pristupljeno 25. 4. 2025.). U literaturi poznati kao 5C: *confidence* (self-efficacy), *coordination* (planning), *commitment* (persistence), *composure* (low anxiety) and *control* (low uncertain control).

lescenti koriste se višim strategijama suočavanja sa stresom u usporedbi s mlađima. Djeca i mladi koji imaju sklonost somatizaciji često imaju iste poteškoće i u odrasloj dobi, pa to nerijetko postaje i značajan društveni, zdravstveni i ekonomski problem.⁶⁰ Tako akademski stres i njegov negativan utjecaj na razvoj i zdravlje mladih postaje važan izazov obrazovnim institucijama, zdravstvenim sustavima i društvu u cjelini.

Prema mišljenju nastavnika i učenika, svi oblici usavršavanja koji rezultiraju povećanjem emocionalne pismenosti nastavnika i učenika olakšavaju i učenje i podučavanje. Preventivnim djelovanjem mogu se ublažiti posljedice stresnih situacija u školi i smanjiti napetost i neugoda među učenicima u razredu. Pri tome se mogu koristiti edukacije u radionicama kroz koje bi se nastavnici upoznali s osnovnim metodama pomoći djeci i specifičnim metodama podučavanja. U svemu tome preporučuje se rad u manjim skupinama kako bi se mogla pružiti veća/snažnija potpora u stresnim situacijama. Osobito se osjeća nedostatak uvjeta za osobni pristup učeniku, koji je iznimno značajan u slučajevima kada učenici imaju neke psihološke probleme.⁶¹

ZAKLJUČAK

Na temelju analize akademskog stresa kod učenika, identificirani su ključni faktori koji doprinose njegovu nastanku i potencijalne strategije za njegovo smanjenje. Akademski stres predstavlja svakidašnji izazov u obrazovnim institucijama, utječući na mentalno zdravlje učenika, školsku klimu i nastavnike. Učenici i nastavnici kontinuirano prate kurikularne programe, čija se usvojenost vrednuje kroz različite metode ocjenjivanja, često povezane s obrazovnom politikom i tržištem rada. Posljedično, akademski stres ne utječe samo na učenike, već i na njihove roditelje te širu društvenu zajednicu.

Iako nije moguće eliminirati sve faktore koji pridonose akademskom stresu, moguće je osnažiti adolescente kroz programe podrške i edukacije, omogućujući im razvoj učinkovitih strategija

⁶⁰ Ana Petak, Andreja Brajša-Žganec, Učestalost simptoma somatizacije kod gimnazijalaca, *Croatian Journal of Education* 16 (2014) 4, 1119–1146. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.622>. (pristupljeno 5. 5. 2025.).

⁶¹ Anita Vulić-Prtorić, Ivana Lončarević, Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija, *Napredak*, 157 (2016) 3, 302–324. <https://hrcak.srce.hr/177205>. (pristupljeno 5. 5. 2025.).

suočavanja. Dodatno, potrebno je istražiti potencijal digitalizacije nastave u smanjenju stresa, osobito kroz personalizirane metode ocjenjivanja koje bi bolje reflektirale proces učenja i povratne informacije učenika. Naglasak bi trebao biti na poticanju kritičkog razmišljanja, kreativnosti i usvojenosti znanja, umjesto isključivog vrednovanja kroz ocjene. U tom kontekstu, suvremeno digitalizirano društvo može poslužiti kao prilika za preispitivanje temeljnih obrazovnih vrijednosti i povratak izvornim pedagoškim principima.

ACADEMIC STRESS AMONG STUDENTS

97

Summary

The aim of this study is to analyse academic stress in students in the context of pedagogical factors, its psychological consequences and possible preventive strategies to mitigate it. The aim of the study is to identify the main causes of academic stress, its impact on students' academic performance and mental health, and effective interventions in the school environment. Academic stress is increasingly common among students due to the academic expectations of parents, teachers, relatives and the adolescents themselves. High levels of stress can have a negative impact on students' mental health, academic performance and future educational opportunities. Research shows that academic stress is largely related to the structure of the modern education system, including standardised tests, grading systems and extensive curricula that increase the workload of adolescents. Teachers' expectations are often shaped by curricula, external assessments and educational policies, which further increases stress for students. To alleviate academic stress, educational priorities, particularly assessment methods and curriculum scope, need to be reconsidered. In addition to institutional changes, family support, work on personal development, a positive school climate and prevention programmes to strengthen students' resilience play an important role.

Keywords: academic stress, student, preventive programmes, educational policies, family support