

ZDENKA BREBRIĆ

UDK: 37+37.015.3

Izvorni znanstveni članak / *Original Scientific Paper*

Rukopis prihvaćen za tisak: 24. 5. 2023.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/m16wjcw0q9>

Longitudinalna studija o povezanosti predškolske samoregulacije s dobrobiti, stresom i školskim uspjehom na završetku srednje škole – uloga strategija suočavanja sa stresom¹

Sažetak

Cilj je bio ovoga istraživanja ispitati predviđa li odgađanje zadovoljstva – mjereno u osoba u dobi od šeste godine života – kasniji školski uspjeh, stres i dobrobit na kraju srednje škole više od spola i mentalnih sposobnosti. Također je ispitana strategija suočavanja sa stresom u odnosu na odgodu zadovoljstva i navedenih varijabli. U istraživanju je sudjelovalo 170 sudionika, od toga 94 djevojke i 76 mladića, učenika trećih i četvrtih razreda srednje škole. Istraživanje je bilo longitudinalnog tipa i provedeno je u dvije faze. Pritom su mentalne sposobnosti i odgoda zadovoljstva mjereni u dobi od šeste godine života, dok su mjere školskog postignuća (opći uspjeh), stres, negativne emocije te dobrobit (zadovoljstvo životom, zadovoljstvo radom škole i pozitivne emocije) prikupljene u drugoj fazi, kod istih sudionika, u dobi između sedamnaeste ili osamnaeste godine ili kod učenika trećih i četvrtih razreda srednje škole.

Potvrđeno je da odgoda zadovoljstva više od mentalnih sposobnosti i spola predviđa kasniju razinu stresa te ukupnu psihološku dobrobit. Za školski uspjeh takvo predviđanje nije potvrđeno. Strategije suočavanja sa stresom također posreduju između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i kasnije dobrobiti

¹ Članak je nastao na temelju doktorske disertacije (2021.).

te stresa i negativnih emocija. Pritom strategije rješavanja problema i traženja socijalne potpore posreduju kod razine dobrobiti, a agresija i ljutnja te traženje socijalne potpore kod razine stresa i negativnih emocija.

Ključne riječi: dobrobit; samoregulacija; stres; suočavanje sa stresom; školski uspjeh.

Uvod

Samoregulacija je složen konstrukt kojeg različiti autori definiraju na različite načine, no u osnovi se može svesti na sposobnost nadvladavanja vlastitog ponašanja koje obuhvaća kontrolu misli, emocija i impulsa (Gailliot, Mead i Baumeister, 2008.). Čine je četiri glavne sastavnice: standard poželjnog ponašanja, motivacija za ispunjavanje standarda, praćenje i nadgledanje situacija i misli koje prethode prihvatanju ili mijenjanju navedenih standarda i, na kraju, volja koja daje unutarnju snagu za kontrolu nagona (Baumeister, Vohs i Tice, 2007.). Pri samoregulaciji je, dakle, potrebna i ponašajna i emocionalna kontrola pa se može ustvrditi da „samoregulacija omogućuje osobi da upravlja svojim ponašanjem u svrhu ostvarivanja vlastitih ciljeva” (Gendolla, Tops i Koole, 2015., str. 1). U ovome se istraživanju razmatra uloga rane samoregulacije izražene s pomoću odgode zadovoljstva kao jednom od njenih najranije interioriziranih oblika. Oglada se u činu otpora impulsu da se odmah preuzme određena nagrada očekujući u budućnosti veću ili vredniju nagradu, tj. omogućava ciljano ponašanje kako bi se postigli dugoročni poželjni ishodi (Mischel, Shoda i Rodrieguez, 1989.). U ranoj dobi dijete uči „upravljati sobom” i stjecati kontrolu ponašanja, emocija i kognicija koje su nužne za kompetentno funkcioniranje tijekom života. Odgađanje neposrednog zadovoljstva radi veće, ali vremenski udaljenije, nagrade zauzima vrlo važno mjesto u konceptualizaciji dječjeg razvoja (Mischel, Ebbesen, 1970.; Mischel, Shoda, Peake, 1988.; Shoda, Mischel, Peake, 1990.). Klasična zadaća odgode zadovoljstva poznata kao Marshmallow test (Mischel, Ebbesen i Zeiss, 1972.) kreirana je tako da su djeca predškolske dobi (od četiri do pet godina) suočena s dvojbom žele li dobiti jedan kolačić odmah ili pričekati neodređeno vrijeme (obično 15 – 20 minuta) kako bi dobila dva kolačića. Dakle, dijete se mora ponašati racionalno i planski kako bi preusmjerilo pozornost s poželjnog poticaja i ostvarilo veću nagradu. Vrijeme koje su djeca u takvim slučajevima uspjela izdržati postalo je temeljem longitudinalnoga istraživačkog projekta koji traje više od četrdeset godina (Mischel i sur. 2011.).

Od prvih eksperimenata s Marshmallowim testom pa sve do današnjih dana u mnogim je longitudinalnim istraživanjima pokazano da djeca koja mogu duže čekati poželjniju nagradu, tj. odgoditi zadovoljstvo, ostvaruju bolje ishode kasnije u životu. Tako su u adolescentskoj dobi procijenjeni akademski i socijalno kompetentnijim, racionalnijim, verbalno fluentnijim i boljim u planiranju i ciljanoj pažnji te sposob-

niji suočiti se sa stresnim i frustrirajućim situacijama (Mischel i sur. 1988.). Osim s boljim akademskim postignućima kvalitetnije se suočavaju sa stresom i imaju razvijenije tehnike samoreguliranja (Shoda i sur. 1990.). Uspješna predškolska odgoda zadovoljstva povezana je s boljim školskim uspjehom te s manje agresivnim, a više prosocijalnim ponašanjem u osnovnoj školi (Brebrić, 2008.) te s boljim suočavanjem s inhibicijskim zadacima (Eigsti i sur. 2006.) i boljom integracijom motivacijskih i kontrolnih procesa u adolescentskoj i odrasloj dobi (Casey i sur. 2011.). Uspješna rana odgoda zadovoljstva ublažava i djeluje kao zaštita od različitih negativnih životnih ishoda kao što su agresivno ponašanje, vršnjačko odbacivanje, smanjeno samopoštovanje i upotreba sredstava ovisnosti, i dok su oni s poteškoćama u odgodi zadovoljstva upravo imali probleme u spomenutim životnim situacijama i izazovima (Ayduk i sur. 2000.). Schlam, Wilson, Shoda, Mischel, Ayduk (2013.) pokazali su da dulja odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno korelira s manjim indeksom tjelesne težine, u odrasloj dobi, trideset godina kasnije.

Većina istraživanja o posljedicama rane odgode zadovoljstva bila su usmjerena na negativne životne ishode, dok je znatno manje istraživanja o povezanosti odgode zadovoljstva i pozitivnih ishoda, posebno dobrobiti. Istraživanja su više bila usmjerena na povezanost samoregulacije u adolescentskoj i odrasloj dobi i dobrobiti. Tako su Liliana i Nicoleta (2014.) utvrdile da je samoregulacija, od adolescent-ske do odrasle dobi, prediktor nekoliko razina dobrobiti s pozitivnim i negativnim emocionalnim stanjima i životnim zadovoljstvom. Rezultati istraživanja nekih specifičnih regulatorskih strategija pokazali su povezanost takvih strategija sa životnim zadovoljstvom i pozitivnim emocionalnim stanjima (Gross, John, 2003; Haga, Kraft, Corby, 2009.; Schutte, Manes, Malouff, 2009.). S obzirom na prethodno navedeni nedostatak istraživanja ovo istraživanje usmjereno je i na povezanost rane odgode zadovoljstva i dobrobiti kasnije u životu. Osim povezanosti rane odgode zadovoljstva i dobrobiti kasnije u životu postavlja se i pitanje: Što posreduje u tome odnosu? Jedan od mogućih medijatora jesu strategije suočavanja sa stresom zbog svoje povezanosti i s ranom odgodom zadovoljstva i s dobrobiti. Istraživanja pokazuju da je sposobnost samoregulacije povezana s korištenjem aktivnih strategija suočavanja sa stresnim situacijama koje obuhvaća inhibiciju trenutačnog odgovora, planiranje, odabir optimalnih strategija ili kognitivno preoblikovanje situacije (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, Hanish, 1993.; Lengua, Sandler, West, Wolchik, Curran, 1999.).

Može se ustvrditi da oni koji su u predškolskoj dobi bili sposobni duže odgoditi zadovoljstvo – u kasnijoj dobi pokazuju veću sposobnost suočavanja sa stresom, dakle razvijaju učinkovitije strategije suočavanja (npr., Ayduk i sur. 2000.; Funder i Block, 1989.; Mischel i sur. 1988.). Takvi pojedinci više se koriste problemskim suočavanjem koje se ogleda u mirnijim, racionalnijim i promišljenijim aktivnostima, tzv. „hladnom” obradom za razliku od emocionalnog suočavanja s tzv. „vrućom”

obradom stresne situacije u kojoj se često pojavljuju impulsivne reakcije, odmicanje ili izbjegavanje (Romer, Duckworth, Sznitman, Park, 2010.).

U ovome se radu pretpostavlja da posebnu važnost imaju strategije suočavanja sa stresom zbog neuspjeha u školi jer su problemi u školi, a posebno ocjene, jedan od najčešćih izvora stresa u djece i adolescenata. Očekuje se da će se u učenika koji su u predškolskoj dobi bili neuspješni u odgodi zadovoljstva s vremenom razviti strategije koje trenutačno smanjuju napetost (emocionalno suočavanje), dok će oni koji su u odgodi zadovoljstva bili uspješni mnogo više razviti problemsko suočavanje sa stresom. Takva se pretpostavka može temeljiti na višegodišnjem longitudinalnom istraživanju (četrdeset godina) koje je pokazalo da je otpor prema iskušenju – mjeren izvornom zadaćom odgode zadovoljstva – relativno stabilna individualna samoregulacijska sposobnost koja je potvrđena i neurološkim razlikama u moždanim središtima koja su ključna za integriranje motivacijskih i kontrolnih procesa (Casey i sur. 2011.).

Istraživanjima se također pokazuje da pozitivno suočavanje sa stresom i problemskim situacijama utječe na povećanje dobrobiti (Williams, Thomas, Smith, 2017.). Za odraslu i adolescentsku populaciju potvrđeno je da oni koji za strategiju suočavanja sa stresom odabiru usmjerenost na problem imaju veće životno zadovoljstvo za razliku od onih koji za suočavanje sa stresom odabiru usmjerenost na emocije (npr., Brkić, Rijavec, 2011.; Clemente, Hezomi, Allahverdipour, Jafarabadi i Safaian, 2016.; Coyle i Vera, 2013.). S obzirom na stres i način suočavanja sa stresnim situacijama – u odnosu na zadovoljstvo sa školom – istraživanja pokazuju da je problemsko suočavanje pozitivno, a emocionalno suočavanje negativno povezano sa školskim zadovoljstvom (Bordwine, Huebner, 2010.; Lovenjak, Peklaj, 2016.; MacCann, Lipnevich, Burrus, Roberts, 2012.).

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

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

Također nema mnogo istraživanja, ponajprije longitudinalnih, o čimbenicima koji posreduju između rane samoregulacije promatrane odgodom zadovoljstva na početku osnovnoškolskog obrazovanja u odnosu na dobrobit i akademska postignuća na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Iz svega navedenoga može se pretpostaviti

medijacijski model u kojem je rana odgoda zadovoljstva povezana s kasnijom dobrobiti, stresom i školskim uspjehom uz posredujući faktor strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene.

Ciljevi i hipoteze istraživanja

Prvi cilj istraživanja bio je ispitati povezanost između odgode zadovoljstva mjerene u predškolskoj dobi sa školskim uspjehom, stresom i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Drugi cilj bio je ispitati medijacijsku ulogu strategija suočavanja sa stresom između odgode zadovoljstva te školskog uspjeha i dobrobiti. Postavljene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1.: Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana sa školskim uspjehom na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

Hipoteza 2.: Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi negativno je povezana s percipiranom razinom stresa na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

Hipoteza 3.: Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana s problemskim suočavanjem sa stresom, a negativno s emocionalnim suočavanjem na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

Hipoteza 4.: Odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi pozitivno je povezana sa životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama, psihološkim procvatom te zadovoljstvom školom na kraju srednjoškolskog obrazovanja, a negativno je povezana s razinom negativnih emocija.

Hipoteza 5.: Očekuje se da će strategije suočavanja biti medijatorska varijabla između odgode zadovoljstva u predškolskoj dobi i školskog uspjeha, razine stresa i dobrobiti na kraju srednjoškolskog obrazovanja.

Metoda

Sudionici i postupak

U uzorku ispitivanja bilo je 170 sudionika, ali nekoliko ih je izostavljeno zbog ekstremnih rezultata pa se nastavilo sa 165 sudionika, od toga 74 učenika (45 %) i 91 učenica (55 %). U vrijeme istraživanja 59 (36 %) sudionika polazilo je treći, a 106 (64 %), četvrti razred. Odgoda zadovoljstva mjerena je u životnoj dobi od šest godina kao dio postupka pri utvrđivanju psihofizičke zrelosti djeteta za upis u prvi razred osnovne škole, a mjere dobrobiti, školskog uspjeha, percipiranog stresa i strategija suočavanja sa stresom zbog neuspjeha u školi primijenjeni su kod istih sudionika na kraju trećega ili četvrtog razreda srednje škole. Za maloljetne sudionike dobiven je i informirani pristanak roditelja.

Instrumenti

Odgoda zadovoljstva

Samoregulacija je na početku školovanja mjerena klasičnim zadaćom odgode zadovoljstva (Mischel, Ebbesen; Zeiss, 1972.; Shoda, Mischel; Peak, 1990.) koja je obuhvaćala dihotomnu mjeru odgode zadovoljstva. Za vrijeme postupka testiranja za utvrđivanje psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred osnovne škole svakom djetetu ponudeno je da može uzeti jedan bombon prije početka testiranja ili može pričekati pa tek nakon testiranja dobiti više bombona. Ako dijete odluči pričekati i uzeti više bombona nakon ispitivanja, rezultat se kodira kao 1 (uspješna odgoda zadovoljstva), a ako dijete odmah uzme bombon, rezultat se kodira kao 0 (neuspješna odgoda zadovoljstva). Vrijeme odgode traje koliko i postupak za utvrđivanje psihofizičke zrelosti za upis u prvi razred, približno petnaest minuta.

Mentalne sposobnosti

Za mjeru mentalnih sposobnosti korišten je *Test spremnosti za školu* (SRT, Oštarčević i sur., 2008.). Upitnikom zrelosti/spremnosti za upis u prvi razred (Oštarčević, 2008.) procjenjivale su se između ostalih i mentalne sposobnosti koje su se koristile kao mjera u ovome istraživanju. Upitnik ima devet subtestova kojima se mjeri sljedeće: sposobnost grafomotorike, vizualno zapamćivanje, logičko zaključivanje, prepoznavanje i imenovanje prostornih odnosa, ciljana pažnja, uočavanje zajedničkog svojstva (generalizacija) pri promjeni jedne osobine opažanog predmeta ili lika te osnovna predznanja koja obuhvaćaju imenovanje i prepoznavanje osnovnih boja, brojenje i prepoznavanje brojki, prepoznavanje slova, čitanje i pisanje svoga imena i jednosložnih riječi te poznavanje osnovnih podataka iz vlastitog okružja. Ukupni rezultat dobiva se zbrajanjem točnih odgovora na svim subtestovima. Maksimalni rezultat je 36 bodova.

Školski uspjeh

Školski uspjeh u ovome istraživanju određen je prosječnim općim uspjehom u dva posljednja završena razreda srednje škole. Za polaznike četvrtog razreda vrednuje se uspjeh iz trećega i drugog razreda, a za polaznike trećeg razreda – uspjeh iz prvoga i drugog razreda.

Stres

Razina stresa mjerena je skalom percipiranog stresa (eng. *Perceived Stress Scale*, PSS; Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983.). Takva skala globalna je mjera opaženog stresa u životu osobe. Sudionici na skali od pet stupnjeva (1 – nikad do 5 – vrlo često) procjenjuju koliko im je često u posljednjih mjesec dana njihov život djelovao nepredvidljivo, nekontrolirano i koliko su bili preopterećeni. Primjer za takvu tvrdnju: *Koliko ste često tijekom prethodnog mjeseca osjećali da se problemi nagomilavaju i da ih ne možete svladati?* Pitanja su općenita i time neovisna o kontekstu ili populaciji kojoj pripadaju ispitanici. Skala ima četrnaest tvrdnji. Potvrđena je jednofaktorska skala, no može se prikazati i kao dvofaktorska solucija, pri čemu tvrdnje koje se inače obratno zbrajaju zapravo čine drugu sastavnicu. Taj je podatak kasnije iskorišten u parcijalizaciji skale za strukturalni model. Pouzdanost cijele skale mjerene Cronbachovim α , je $\alpha = .85$.

Zadovoljstvo životom

Zadovoljstvo životom mjereno je skalom zadovoljstva životom (eng. *Satisfaction With Life Scale*, SWLS; Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985.) koja ima pet tvrdnji, njima se mjeri kognitivna procjena zadovoljstva životom. Primjer takve tvrdnje: *Kad bih živio/živjela ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio/promijenila*. Ispitanici svoje procjene prikazuju na skali od sedam stupnjeva (1 – uopće se ne odnosi na mene, 7 – potpuno se odnosi na mene). Ukupan rezultat je prosječna vrijednost svih odgovora, pri čemu veći rezultat znači veće zadovoljstvo životom. Potvrđena je jednofaktorska struktura skale koja također ima relativno visoku pouzdanost od $\alpha = .79$.

Pozitivne i negativne emocije

Razina pozitivnih i negativnih emocija mjerena je skalom pozitivnih i negativnih emocija (eng. *Positive and Negative Affect Schedule – PANAS*; Watson, Clark i Tellegen, 1988.), a ima dvadeset riječi kojima se opisuju emocije. Skala pozitivnih emocija (PA) ima deset čestica (npr., *čestice zainteresirano, uzbuđeno, ponosno*). Skala negativnih emocija (NA) također ima deset čestica (npr., *razdražljivo, uplašeno, posramljeno*). Sudionici procjenjuju na skali od pet stupnjeva (1 – uopće ne, 5 – jako) u kakvom su opsegu prikazane riječi koje označavaju različita emocionalna stanja u posljednja dva mjeseca. Ukupan rezultat je prosječna vrijednost svih odgovora, posebno za pozitivna emocionalna stanja, a posebno za negativna.

Potvrđena je dvofaktorska struktura skale, a pouzdanost je $\alpha = .85$ za skalu negativnih emocija te $\alpha = .87$ za skalu pozitivnih emocija.

Psihološki procvat

Psihološki procvat mjereno je skalom psihološkog procvata (eng. *Flourishing Scale*, Diener i sur. 2010.). Takva skala koristi se kao skraćena mjera samopercipiranog uspjeha u važnim područjima kao što su samopoštovanje, svrha i optimizam. Sadržava osam tvrdnji (npr.: *Vodim smislen i svrhovit život.*) koje se procjenjuju na skali od sedam stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 7 – potpuno se slažem). Skala daje jedinstveni rezultat psihološke dobrobiti. Ukupan rezultat je prosječna vrijednost svih odgovora, pri čemu veći rezultat upućuje na veći udio psihološkog procvata. Potvrđena je jednofaktorska struktura skale s visokom pouzdanošću koja je $\alpha = .83$.

Zadovoljstvo školom

Zadovoljstvo školom mjereno je jednom česticom (*Jako sam zadovoljna/zadovoljan školom u koju idem.*) koju su sudionici procjenjivali na skali sa sedam stupnjeva, (1 – uopće se ne slažem, 7 – potpuno se slažem).

Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene

Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene (u daljnjem tekstu *strategije suočavanja sa stresom*) mjerene su *Upitnikom strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi* (Brdar i Rijavec, 1997.) koji sadržava pet podskala: zaboravljanje/distrakcija (npr.: *Mislim o nečemu drugom kako bih zaboravila/zaboravio.*), agresivnost i ljutnja prema drugima (npr.: *Izderem se na nekoga.*), negativne emocije (npr.: *Krivim sebe što nisam više učila/učio.*), rješavanje problema (npr.: *Razmišljam zašto sam dobila/dobio/ lošu ocjenu.*) i socijalna potpora (npr.: *Tražim pomoć od prijatelja.*). Ispitanici na skali od pet stupnjeva procjenjuju koliko je pojedina tvrdnja točna za njih (1 – uopće nije točno za mene, 5 – potpuno je točno za mene) u situaciji kada dobiju negativnu ocjenu ili lošiju od one koju su očekivali. Rezultat je za pojedinu strategiju suočavanja prosječna vrijednost svih odgovora, a pritom veći rezultat upućuje na veću izraženost pojedine strategije.

U ovome istraživanju nije potpuno potvrđena teorijska faktorska struktura te je izostavljena cijela sastavnica negativne emocije, a iz preostalih faktora izostavljeno je pet tvrdnji. U konačnoj verziji zadržane su četiri subskale. Cronbachovi α koeficijenti jesu: $\alpha = .80$ za skalu rješavanja problema, $\alpha = .69$ za skalu zaboravljanja, $\alpha = .61$ za skalu agresije i ljutnje te $\alpha = .69$ za skalu traženja socijalne potpore.

Osim spomenutoga prikupljeni su i opći podatci o sudionicima: ime, prezime, razred, škola te podatci o općem školskom uspjehu za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja. Podatke o uspjehu dali su sami sudionici pri anketiranju.

Rezultati i rasprava

Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije između varijabli

U Tablici 1. prikazane su dobivene aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimumi, maksimumi te pokazatelji asimetričnosti i spljoštenosti distribucija za svaku ispitanu varijablu. Iz deskriptivne analize podataka razvidno je da su sve varijable normalno distribuirane. Vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti jedino pokazuju blažu asimetričnost kod agresije i ljutnje kao strategije suočavanja sa stresom. Smanjena sklonost toj strategiji (ljutnji i agresiji) suočavanja podudara se s rezultatima istraživanja kojima se pokazuje da se korištenje strategija mijenja s odrastanjem u korist učinkovitijih strategija i načina suočavanja (Seiffge-Krenke i Shulman, 1990.; Zimmer-Gembeck, Skinner, 2008.). S obzirom na mentalne sposobnosti rezultati su ponešto viši, što se može najvjerojatnije pripisati slabijim metrijskim obilježjima upitnika. Može se, naime, pretpostaviti da ne odgovara dovoljno dobro dobnj strukturi ispitanika te je „prelagan”, a može biti i rezultat pojačanih priprema djece za procjenu tijekom predškole čiji se program pripreve podupire sadržaje slične sadržajima upitnika.

Tablica 1. Opisni pokazatelji

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

Min.– minimalni podatak; Maks – maksimalni podatak

Tablica 2. Korelacijska matrica

Korelacija varijabli korištenih u istraživanju (N = 165) * $p < .05$; ** $p < .05$

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

Prema korelacijskoj matrici vidi se da je odgoda zadovoljstva u očekivanim korelacijama s ostalim ispitivanim varijablama. Odgoda zadovoljstva prije početka školovanja znatno je u pozitivnom odnosu s mentalnim sposobnostima sudionika u predškolskoj dobi te sa zadovoljstvom školom, školskim uspjehom, psihološkim procvatom, pozitivnim emocijama, zadovoljstvom životom problemskim suočavanjem sa stresom i na kraju srednje škole. Postoji značajno negativan odnos s dvjema strategijama suočavanja sa stresom: agresijom i ljutnjom te traženjem socijalne potpore. Povezanost odgode zadovoljstva s navedenim, ali i drugim ishodima u skladu su s rezultatima dosad provedenih istraživanja (za pregled vidjeti, Dawd, 2017.).

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

Odgoda zadovoljstva i strategije suočavanja sa stresom – kontrolne, prediktorske i medijacijske varijable

Tablica 3. Usporedba rezultata hijerarhijskih regresijskih analiza s mentalnim sposobnostima, spolom kao kontrolnim, odgodom zadovoljstva kao prediktorskom i strategijama suočavanja kao kriterijskim varijablama:

		ZABORAVLJANJE	AGRESIJA I LJUTNJA	RJEŠAVANJE PROBLEMA	SOCIJALNA POTPORA
		B			
Korak 1.	Mentalne sposobnosti	-.251**	.003	.045	-.030
	Spol	-.055	-.086	.245**	-.133
	R ²	.066	.007	.062	.019
Korak 2.	Odgoda zadovoljstva	.027	-.252**	.402***	-.442***
	R ²	.067	.069	.219	.208
	ΔR ²	.001	.062**	.156***	.189***

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

U Tablici 3. razvidno je da su za strategiju zaboravljanja jedini značajan prediktor mentalne sposobnosti. Spol i odgoda zadovoljstva nisu se pokazali značajnim prediktorima ove strategije. Rezultati su pokazali da se sudionici s većim mentalnim sposobnostima rjeđe koriste strategijom zaboravljanja, što potvrđuju i rezultati nekih dosadašnjih istraživanja (Frydenberg, 1997.; Tiet i sur. 1998.).

Za razliku od prethodnog nalaza, odgoda zadovoljstva ključan je negativni prediktor strategije suočavanja s agresijom i ljutnjom, dok se spol i mentalne sposobnosti nisu pokazali toliko važnima. Sudionici koji su u predškolskoj dobi pokazali sposobnost odgode zadovoljstva, rjeđe se koriste strategijom agresije i ljutnje u stresnim situacijama. Takav rezultat potvrđuju istraživanja u kojima se uspješna rana odgoda zadovoljstva, uz ostale pozitivne ishode, povezuje s kvalitetnijim strategijama suočavanja (Mischel i sur. 1988.; Shoda i sur. 1990.). Mavar (2009.) u istraživanju na hrvatskom uzorku potvrđuje da su najrjeđe korištene strategije s kojima su adolescenti ujedno i najmanje zadovoljni – upravo različiti načini emocionalne reaktivnosti kojoj pripada ljutnja i slični oblici emocionalnog pražnjenja.

Spol i odgoda zadovoljstva ključni su pozitivni prediktori problemskog suočavanja. Djevojke su sklonije problemskom suočavanju nego mladići. Takav rezultat podupire se i u nekim prethodnim istraživanjima (Altermatt, 2007.; Brdar; Rijavec, 1997.). Rezultat o uspješnoj odgodi zadovoljstva – kao najranijem obliku samoregulacije i stabilnim konstruktom pozitivno je povezan sa strategijom problemskog suočavanja – može se objasniti CAPS modelom (Mischel i Shoda, 1995.) i SOC modelom samoregulacije (Baltes, 1997.). To su u osnovi racionalizirane i planirane strategije s jasnim uvidom u vrijednost cilja te upravljanje svim ometajućim ili podupirajućim sastavnicama za ostvarenje takvoga cilja. Dakle, sudionici ovoga istraživanja – koji su uspješno odgodili zadovoljstvo u ranoj dobi, a također i u kasnijoj, kad se suoče s, primjerice, školskim neuspjehom – tada biraju strategiju problemskog suočavanja koju, u skladu sa spomenutim uvidom u cilj i postupke za ostvarenje toga cilja – smatraju najučinkovitijom.

Za strategiju traženja socijalne potpore nisu važni prediktori spol i mentalne sposobnosti, dok je odgoda zadovoljstva njen ključan negativan prediktor. Oni koji su u predškolskoj dobi bili uspješniji u odgodi zadovoljstva rjeđe traže u kasnijoj životnoj dobi socijalnu potporu i utjehu. Objašnjenje za takav rezultat – osim već spomenutih istraživanja kojima se potvrđuje da uspješna rana samoregulacija iskazana odgađanjem zadovoljstva utječe na kasnije učinkovitije suočavanje sa stresom, a ujedno je i stabilan konstrukt, – može se pronaći u sposobnosti korištenja „hladnih” strategija suočavanja s pomoću oslanjanja na osobne snage, primjerice, kognitivnim reevoluiranjem stresne situacije.

Zaključno se može ustvrditi da je odgoda zadovoljstva u ranoj životnoj dobi pozitivan prediktor strategije usmjerene na rješavanje problema, a negativan prediktor strategije ljutnje i agresije te strategije traženja socijalne potpore i utjehe. Nije bilo povezanosti između odgode zadovoljstva i strategije zaboravljanja. Budući da je uvjet povezanost prediktora s potencijalnim medijatorom, a ona u ovome slučaju nije ostvarena, strategija zaboravljanja isključena je iz daljnje analize.

Odgoda zadovoljstva i dobrobit (zadovoljstvo životom, pozitivne emocije, psihološki procvat, zadovoljstvo školom) te strategije suočavanja sa stresom – doprinos su prediktorima i medijatorima

Tablica 4. Usporedba rezultata hijerarhijskih regresijskih analiza s mentalnim sposobnostima, spolom i odgodom zadovoljstva kao prediktorskim, strategijama suočavanja sa stresom kao medijacijskim i zadovoljstvo životom, pozitivnim emocijama, psihološkim procvatom i školom kao kriterijskim varijablama

		ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM	POZITIVNE EMOCIJE	PSIHOLOŠKI PROCVAT	ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM
		B			
Korak 1.	Mentalne sposobnosti	-.089	-.273***	-.104	-.119
	Spol	-.140	-.152*	-.068	.138
	R ²	.028	.098	.016	.033
Korak 2.	Odgoda zadovoljstva	.224**	.258**	.402***	.206**
	R ²	.077	.162	.172	.074
	ΔR ²	.049**	.064**	.156***	.041**
Korak 3.	Rješavanje problema	.301***	.067	.288***	.211*
	Agresija i ljutnja	-.140	-.114	-.192**	-.085
	Socijalnapotpora	-.022	-.251**	-.135	-.204*
	R ²	.160	.232	.282	.151
	ΔR ²	.083**	.070**	.110***	.077**

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

Podatci u Tablici 4. pokazuju da mentalne sposobnosti i spol nisu značajni prediktori zadovoljstva životom, dok je odgoda zadovoljstva u ranoj dobi ključan pozitivan prediktor. Oni koji su u predškolskoj dobi bili uspješni u odgodi zadovoljstva – u srednjoškolskoj dobi pokazuju veću razinu zadovoljstva životom.

Dosadašnja istraživanja idu u prilog rezultatima ovoga istraživanja o utjecaju rane samoregulacije na kasnije životne ishode pa i na ukupnu dobrobit ili na neke njene sastavnice (Haga i sur. 2009.; Liliana, Nicoleta, 2014.; Schutte i sur. 2009.).

Moffitt i sur. (2011.) potvrđuju tijekom triju dekada longitudinalnog praćenja utjecaj rane samoregulacije na zdraviji život, ukupnu dobrobit, a posljedično i na zadovoljstvo životom, ekonomski status te na različite vrste ponašanja u odrasloj dobi.

Od pozitivnih emocija pokazali su se spol i mentalne sposobnosti značajnim negativnim prediktorima, a odgoda zadovoljstva pozitivan je prediktor. Sudionici koji su imali uspješnu odgodu zadovoljstva prije početka školovanja, doživljavaju više pozitivnih emocija pri završetku srednje škole. Orkibi, Hamama, Gavriel-Fried, Ronen, (2015.) potvrđuju takav rezultat pokazujući da su vještine samokontrole izravno povezane s omjerom pozitivnosti i neizravno uz potporu roditelja i školskih kolega.

Kao i kod zadovoljstva životom nisu se pokazali spol i mentalne sposobnosti značajnim prediktorima psihološkog procvata, dok je odgoda zadovoljstva značajan pozitivan prediktor. Sudionici koji su uspješno odgodili zadovoljstvo u dobi prije polaska u osnovnu školu pokazuju više razine psihološkog procvata na kraju srednje škole. Objašnjenje ovakvog nalaza može se protumačiti tako da su uspješniji u ranoj samoregulaciji usvojili vještine potrebne za svrhovitiji život, što pokazuju istraživanja. Uspješnim samoreguliranjem pojavljuju se bolje psihosocijalne prosudbe i kvalitetniji socijalni (partnerski) odnosi, sprečava se neuravnoteženost (Visserman, Righetti, Kumashiro, Van Lange, 2017.), doživljavaju se niže razine stresa i njime se bolje upravlja (Galla, Wood, 2015.), a sposobnost samoregulacije povećava ukupne dobrobiti (Buyukcan-Tetik, Finkenauer, Bleidorn, 2018.). Poon, Chan, Tang (2019.) u svojoj longitudinalnoj studiji s hongkonškim adolescentima otkrivaju značajnu pozitivnu povezanost odgode zadovoljstva sa psihološkim procvatom te ističu jačanje samoregulacije kao uvjet za uspješnu rehabilitaciju pripadnika adolescencata s ponašajnim problemima. Slične rezultate o odnosu samoregulacije i psihološkog procvata – u kojem je samoregulacija izravan pozitivan prediktor psihološkog procvata i zdravlja uopće, a izravan negativan odugovlačenju – pokazuje studija i na studentskoj populaciji (Garzón-Umerenkova i sur. 2018.). Oni studenti koji su uspješno samoregulirali svoje ponašanje imaju veće razine psihološkog procvata, a manje su skloni odugovlačenju i kašnjenju (lošem reguliranju) pri obavljanju svojih obveza.

Za sljedeći istraživani oblik dobrobiti – zadovoljstvo školom – utvrđeno je da mentalne sposobnosti i spol nisu značajni prediktori. Odgoda zadovoljstva, s druge strane, pokazuje značajnu pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom školom tako da sudionici koji su bili uspješni u odgodi zadovoljstva u predškolskoj dobi pokazuju veće zadovoljstvo školom na kraju srednjoškolskog obrazovanja. To je očekivani rezultat jer se i u ostalim oblicima dobrobiti pokazao takav međuodnos. Kao što je već rečeno, djeca koja mogu odgoditi zadovoljstvo ostvaruju mnoge pozitivne

životne ishode u kasnijoj životnoj dobi (Shoda i sur. 1990.) pa se pretpostavlja da i takvi pozitivni ishodi, bilo akademski, bilo psihosocijalni, utječu i na zadovoljstvo školom. Uspješna odgoda zadovoljstva u ranoj dobi omogućuje i uspješnu školsku adaptiranost i na populaciji sudionika s teškoćama u razvoju (McIntyre, Blacher i Baker, 2006.), a uspješna prilagodba također može pridonijeti i zadovoljstvu školom.

Odgoda zadovoljstva i negativne emocije, percipirani stres, školski uspjeh i strategije suočavanja sa stresom kao doprinos prediktora i medijatora

Tablica 5. Usporedba rezultata hijerarhijskih regresijskih analiza s mentalnim sposobnostima, spolom i odgodom zadovoljstva kao prediktorskim, strategijama suočavanja sa stresom kao medijacijskim i negativnim emocijama, percipiranim stresom i školskim uspjehom kao kriterijskim varijablama

		NEGATIVNE EMOCIJE	PERCIPIRANI STRES	ŠKOLSKI USPJEH
		B		
Korak 1.	Mentalne sposobnosti	.158*	.170*	.355***
	Spol	.324***	.335 ***	.228**
	R ²	.131	.142	.179
Korak 2.	Odgoda zadovoljstva	-.181*	-.175*	.100
	R ²	.162	.172	.189
	ΔR ²	.032*	.030*	.010
Korak 3	Rješavanje problema	.082	.048	.164*
	Agresija i ljutnja	.350***	.199**	-.028
	Socijalna potpora	.119	.284***	.040
	R ²	.303	.283	.211
	ΔR ²	.140**	.111***	.022

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

Prema rezultatima hijerarhijske regresije u Tablici 5. razvidno je da su mentalne sposobnosti, spol i odgoda zadovoljstva značajni prediktori negativnih emocija. Sudionici koji su u predškolskoj dobi imali izraženije mentalne sposobnosti imali su kasnije više negativnih emocija. Djevojke također pokazuju više negativnih emocija od mladića.

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

Kad je riječ o percipiranom stresu, rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da su mentalne sposobnosti i spol značajni pozitivni prediktori percipiranog stresa, a odgoda zadovoljstva negativni prediktor. Dakle, sudionici koji su u predškolskoj dobi ostvarili uspješnu odgodu zadovoljstva, u srednjoškolskoj dobi doživljavaju manju razinu stresa. Dosadašnja istraživanja potkrepljuju takav rezultat. Tako Mischel i suradnici (1988.) pronalaze negativnu povezanost između odgode zadovoljstva i stresa. Otkrili su da će ona djeca koja su duže odgađala zadovoljstvo kasnije razviti veću otpornost za suočavanje sa stresom i životnim frustracijama. Može se pretpostaviti da je takav nalaz rezultat relativne stabilnosti pri sposobnosti odgađanja zadovoljstva tijekom odrastanja (Casey i sur. 2011.), a tako i u sposobnosti pronalaženja optimalne razine između „hladnih” i „vrućih” strategija kontrole impulsa koje su teorijski temelj samoreguliranja. Adolescencija je vrlo stresno razdoblje, no rezultati ovoga istraživanja u kontekstu spomenutoga teorijskog okvira pretpostavljaju da su oni sudionici koji su odgodili zadovoljstva naučili koristiti se „ladnim” strategijama samoreguliranja koje su vrlo učinkovite kad je stres slabiji, a „vrućim” kad je razina stresa visoka i zahtijeva trenutačnu reakciju.

Ravnoteža između „vrućega” i „hladnog” sustava određena je, osim ostalih čimbenika, i stresom, razinom razvoja i samoregulacijskom dinamikom pojedinca. Niže razine percipiranog stresa sudionika koji su uspješno odgodili zadovoljstvo očigledno su rezultat kvalitetnog korištenja „hladnih” strategija samoregulirajućeg ponašanja koje se ogledaju u kognitivnim emocionalno neutralnim, kontemplativnim, fleksibilnim i strateški dobro usmjerenim reakcijama na različite izazove (Metcalf i Mischel, 1999.).

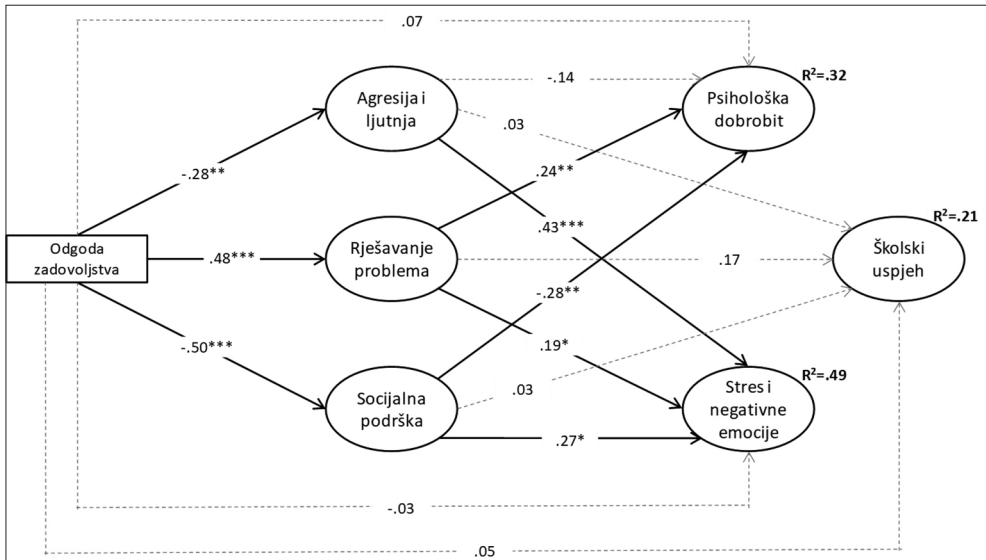
Rezultati hijerarhijske regresijske analize školskog uspjeha pokazali su da mentalne sposobnosti i spol objašnjavaju značajan postotak varijance školskog uspjeha, dok odgoda zadovoljstva nije bila značajan prediktor. Djevojke i oni sudionici koji su imali razvijenije mentalne sposobnosti u predškolskoj dobi imali su bolji škol-

ski uspjeh na završetku srednjoškolskog obrazovanja. Osim mentalnih sposobnosti i nekognitivni čimbenici, kao što je i sposobnost samoregulacije, u nekim su se istraživanjima pokazali značajnim prediktorima kasnijega školskog uspjeha. Longitudinalno istraživanje na mlađoj adolescentskoj populaciji (Brebrić, Ljubin Golub, Rijavec, 2020.) pokazalo je da odgodom zadovoljstva u predškolskoj dobi predviđa kasniji školski uspjeh više od mentalnih sposobnosti uz posredujući učinak spola. No, u ovome istraživanju ovakva povezanost između odgode zadovoljstva i školskog uspjeha nije pronađena. Jedno od mogućih objašnjenja za rezultate ovoga istraživanja – u kojem odgoda zadovoljstva nije značajan prediktor školskog uspjeha – je u činjenici da je riječ o starijim adolescentima pa su tijekom školovanja, do završetka srednje škole, možda otpali oni koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva u predškolskoj dobi. Sljedeće moguće objašnjenje može biti u uzorku sudionika iz različitih škola i obrazovnih kurikula, kriterija ocjenjivanja te činjenice da se školsko postignuće promatralo samo prema općem uspjehu, a ne, primjerice, prema određenim relevantnim predmetima koji su usklađeni sa specifičnostima pojedinoga obrazovnog kurikula.

Kao što se već utvrdilo da je prediktor (odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi) povezan s potencijalnim medijatorom (strategije suočavanja sa stresom), potrebno je utvrditi njihovu povezanost s kriterijskim varijablama (dobrobit izraženu uz pomoć zadovoljstva životom i školom, pozitivne emocije i psihološki procvat), percipiranim stresom, negativnim emocijama i školskim uspjehom na završetku srednje škole (Tablica 4. i Tablica 5.). U ovome slučaju rezultati regresijskih analiza pokazuju da je pozitivna povezanost za strategiju rješavanja problema ostvarena s psihološkim procvatom, zadovoljstvom života, zadovoljstvom školom i školskim uspjehom. Strategija agresije i ljutnje negativno je povezana s psihološkim procvatom, a pozitivno s percipiranim stresom i negativnim emocijama. Strategija s pomoću socijalne potpore negativno je povezana s pozitivnim emocijama i sa zadovoljstvom školom, a pozitivno s percipiranim stresom. Takvi podatci upućuju na medijacijsku ulogu strategije suočavanja sa stresom zbog negativne ocjene između odgode zadovoljstva i ispitivanih zavisnih varijabli, i to s iznimkom školskog uspjeha koji je ostavljen za daljnju analizu zbog pozitivne povezanosti sa strategijom rješavanja problema.

Strukturalno modeliranje

Provjera navedenih nalaza provedena je strukturalnim modelom u kojem su se testirale postavljenije hipoteze o međusobnim odnosima između latentnih varijabli.



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

Slika 1. Strukturalni model

Na Slici 1. prikazan je konačni strukturalni model. Odgoda zadovoljstva je prediktorska (nezavisna) varijabla, a tri različite strategije suočavanja sa stresom (agresija i ljutnja, usmjerenost na rješavanje problema i traženje socijalne potpore) jesu medijacijske varijable, dok su psihološka dobrobit, školski uspjeh, stres i negativne emocije kriterijske (zavisne) varijable. Tijekom testiranja modela pod kontrolom su bile mentalna sposobnost i spol sudionika.

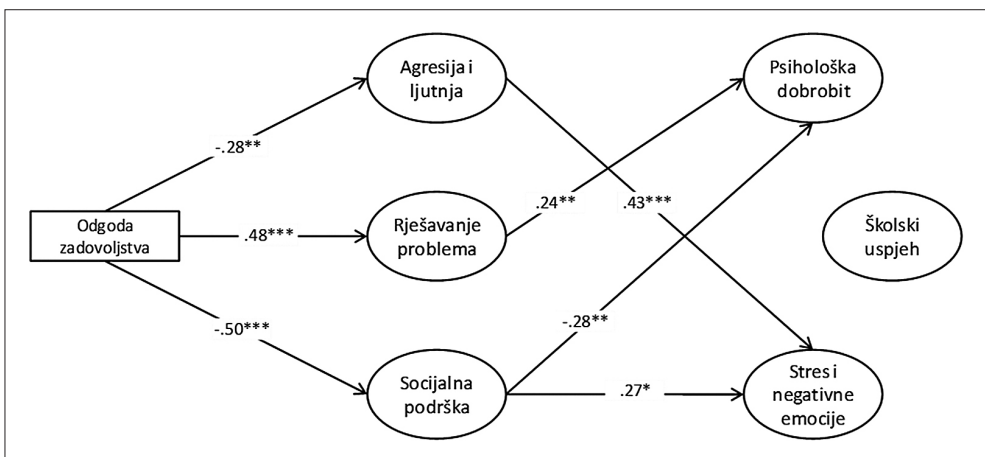
Iz modela se vidi postojanje statistički značajnih učinaka odgode zadovoljstva na sve tri strategije suočavanja sa stresom. Također se vidi da su svi izravni učinci odgode zadovoljstva na kriterijske varijable (psihološku dobrobit i stres) postali statistički neznačajni. Kada je riječ o školskom uspjehu, inicijalno nije bilo izravnog učinka odgode zadovoljstva na njega te nijedan medijator nije ostavio na njega značajan učinak. Dakle, i nakon strukturalnog modela može se sa sigurnošću ustvrditi da odgoda zadovoljstva u predškolskoj dobi i strategije suočavanja sa stresom nisu povezani sa školskim uspjehom.

Kada je riječ o ostalim izravnim učincima, odgoda zadovoljstva pozitivno je povezana s usmjerenošću na rješavanje problema, a negativno s ljutnjom i agresijom te traženjem socijalne potpore. Sudionici koji su u predškolskoj dobi imali bolju sposobnost odgode zadovoljstva u trećem i četvrtom razredu srednje škole koriste se češće strategijom rješavanja problema, a rjeđe agresijom i ljutnjom ili traženjem

socijalne potpore. Takav rezultat u skladu je s očekivanjima. Agresija i ljutnja kao strategija suočavanja sa stresom nema značajan učinak na psihološku dobrobit, ali je znatno i pozitivno povezana sa stresom i negativnim emocijama. Pojedinci koji su skloniji takvoj strategiji suočavanja sa stresom prijavljuju i više razine stresa i negativnih emocija. Usmjerenost na rješavanje problema znatno je pozitivno povezana sa psihološkom dobrobiti, ali, zanimljivo, i sa stresom i negativnim emocijama. Prvi je nalaz u skladu s očekivanjima, a drugi je neočekivan. Zahtjev za socijalnom potporom pokazuje značajnu negativnu povezanost sa psihološkom dobrobiti i značajnu pozitivnu povezanost sa stresom i negativnim emocijama. Točnije, pojedinci koji se češće priklanjaju strategiji traženja socijalne potpore prijavljuju niže razine psihološke dobrobiti i više razine stresa.

U već dosad prikazanim regresijskim analizama sposobnost odgode zadovoljstva imala je izravan učinak na psihološke dobrobiti, a također i na stres i negativne emocije. S obzirom na to da se nakon strategija suočavanja sa stresom, kao medijatorom, takvi učinci potpuno gube u strukturalnom modelu, može se ustvrditi da su strategije suočavanja sa stresom potpuni medijatori povezanosti između sposobnosti odgode zadovoljstva i psihološke dobrobiti te povezanosti između sposobnosti odgode zadovoljstva i stresa. Odgoda zadovoljstva utječe na psihološku dobrobit i razinu stresa i negativnih emocija s pomoću različitih strategija suočavanja sa stresom.

Medijacijski učinci strategija suočavanja sa stresom između odgode zadovoljstva i ispitivanih varijabli kao neizravni učinci



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

Slika 2. Prikaz statistički značajnih neizravnih učinaka

Medijacijska analiza (Slika 2.) pokazala je da postoji značajan indirektni učinak strategija suočavanja sa stresom na dobrobit te na stres i negativne emocije.

Sudionici koji su u predškolskoj dobi imali uspješnu odgodu zadovoljstva češće primjenjuju strategiju rješavanja problema, što utječe na veću dobrobit u kasnijoj životnoj dobi. Sudionici koji su imali neuspješnu odgodu zadovoljstva češće traže socijalnu potporu, što utječe na nižu razinu dobrobiti i više razine stresa i negativnih emocija u kasnijoj dobi. Oni se istovremeno u kasnijoj dobi češće koriste ljutnjom i agresijom kao strategijom suočavanja sa stresom, što utječe na još više razine stresa i negativnih emocija.

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

Strategija suočavanja usmjerena na rješavanje problema kao medijator

Odgoda zadovoljstva bila je pozitivan prediktor strategije suočavanja usmjerena na problem. I u dosadašnjim istraživanjima povezuje se rana odgoda zadovoljstva s učinkovitijim strategijama suočavanja kao što je problemsko suočavanje (Mischel i sur. 1988.; Mischel i sur. 1989.; Shoda i sur. 1990.). Jedno je od mogućih objašnjenja upravo to da uspješna rana samoregulacija zadržava svoju stabilnost složenijim oblicima samoreguliranog ponašanja, a suočavanje sa stresom s usmjereno na problem može proizaći iz takve sposobnosti. Više istraživanja upućuje na to da se takva uspješnost zadržava i u kasnijoj dobi. Brebrić (2008.) u longitudinalnom istraživanju pronalazi takvu stabilnost na istome uzorku sudionika četiri godine kasnije u nešto složenijoj situaciji samoregulacije u kojoj sudionici koji su uspješno odgodili zadovoljstvo sa šest godina također imaju uspješniju samoregulaciju i u dobi od deset godina. Slične rezultate u desetogodišnjem longitudinalnom istraživanju pronašli su Eigsti i suradnici (2006.) u kojem je rana odgoda zadovoljstva zapravo prethodnica uspješnog suočavanja s različitim vrstama inhibicijskih situacija u kasnijoj životnoj dobi. Rothbart, Ahadi i Evans (2000.) također potvrđuju povezanost rane sposobnosti samoregulacije s kasnijom sposobnošću samoregulacije.

Istraživanja također pokazuju pozitivnu povezanost između problemskog suočavanja i dobrobiti. Takvi su nalazi u skladu s istraživanjima koja pokazuju da je strategija rješavanja problema – osim još nekih učinkovitih strategija kao što je suočavanje s humorom – pozitivno povezana s boljom prilagodbom i psihološkom dobrobiti (Brkić, Rijavec, 2011.; Clemente i sur., 2016., Coyle, Vera, 2013.; Kuiper, 2012.). Akin i Akin (2015.) pokazali su na studentskoj populaciji da razvijene kompetencije

u suočavanju znatno pridonose većim razinama psihološkog procvata. Istraživanja (Vaughn, Roesch 2003.) na manjinskoj američkoj adolescentskoj populaciji potvrđuju da je aktivno suočavanje povezano s boljim i fizičkim i psihološkim stanjem. Moate, Gnilka, West i Rice (2019.) pokazali su slične rezultate na studentskoj populaciji adaptivnih perfekcionista koji se obično koriste strategijom suočavanja usmjerenih na problem te imaju znatno manju razinu percipiranog stresa i negativnih emocija, a veće razine pozitivnih emocija i zadovoljstva životom.

Kad je riječ o zadovoljstvu školom, istraživanje (Lovenjak, Peklaj 2016.) na uzorku slovenskih mladih adolescenata pokazalo je da su sudionici – koji su se koristili instrumentalno-interaktivnim strategijama (problemsko suočavanje) suočavanja – pokazali više razine zadovoljstva školom od onih koji su se koristili palijativnim strategijama (suočavanje usmjereno na redukciju negativnih emocija i stanja uvjetovanih stresom).

Ni odgoda zadovoljstva ni strategija usmjerena na rješavanje problema nisu se također pokazali značajnim prediktorima školskog uspjeha. Taj je nalaz u suprotnosti s mnogim istraživanjima u kojima su i različiti oblici samoregulacije i različite strategije suočavanja povezane sa školskim ili akademskim postignućima. Osim već spomenutih istraživanja i istraživanje Herndona, Bembenuttyja i Gilla (2015.) na srednjoškolskoj populaciji s ponašajnim problemima potvrđuje da izraženija sposobnost odgađanja zadovoljstva dovodi do značajnijeg uspjeha na državnim standardiziranim testovima iz matematike. Mogući razlog za nalaz u tome istraživanju – u kojem ni odgoda zadovoljstva, ni strategije suočavanja sa stresom ne utječu na školski uspjeh – može biti uvjetovan relativno malim uzorkom te činjenicom da su se već dokazani čimbenici utjecaja na školski uspjeh (mentalne sposobnosti i spol) pokazali relevantnijim.

Strategija traženja socijalne potpore kao medijator

Učenici koji su u predškolskoj dobi bili neuspješni u odgodi zadovoljstva kasnije češće traže socijalnu potporu, što uzrokuje nižu razinu dobrobiti i veću razinu stresa. Objašnjenje takve povezanosti rane samoregulacije i traženja socijalne potpore u kasnijoj životnoj dobi u ovome istraživanju može se donekle povezati s modelom Willsove i Bantumove socijalne potpore i samoregulacije (2012.). U njihovu se modelu objašnjava međuodnos socijalne potpore i samoregulacije u kojem kvalitetna socijalna potpora podržava uspješnu samoregulaciju, što uzrokuje veću rezilijentnost u odnosu na stresne događaje. Istovremeno loša samoregulacija potiče konfliktne odnose i veću ranjivost na utjecaj stresnih događaja. Ako su sudionici ovoga istraživanja imali uspješnu samoregulaciju u ranoj dobi, može se pretpostaviti da su tijekom ranoga i srednjeg djetinjstva razvili dovoljno rezilijentnosti (moguće i kvali-

tetnom socijalnom potporom koja nije bila predmet ovoga istraživanja) ili su i sami svojom sposobnošću samoreguliranja utjecali na kvalitetu odnosa (roditelji, prijatelji) pa im u kasnijoj adolescentnoj dobi više nije bila potrebna. Može se pretpostaviti da su kvalitetnom samoregulacijom u ranoj dobi razvili bolje socijalne vještine uopće (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Reiser, 2000.) te su sukladno tome u adolescentskoj dobi razvili sposobnost upravljanja i detektiranja problemskih situacija u kojima uspijevaju ostati mirni i sabrani, manje psihološki pogođeni zbog svoje zalihe kompetencija u drugim područjima, s manje anksioznosti i mogu ih samostalno riješiti.

Takav se nalaz može tumačiti i nedovoljnom učinkovitošću strategije u kojoj, u adolescentskoj dobi, traženje potpore obitelji ili vršnjaka može biti štetno jer su – između ostalih izvora stresa u tome turbulentnom razvoju – upravo obiteljski ili vršnjački odnosi među važnijim izvorima stresa (De Anda i sur. 2000.). Budući da je mjerenje obavljeno upitnikom strategija suočavanja, takva strategija uvelike odražava i traženje utjehe. Istraživanje Dwyera i Cummingsa (2001.) obavljeno je na studentskoj populaciji pa emocionalno ventiliranje stresnih događaja kao načina suočavanja (što može obuhvatiti i traženje utjehe) ne pridonosi smanjenju stresa, što se može protumačiti ne samo kao manje učinkovitom strategijom već i neadekvatnosti potpore same socijalne mreže.

Strategija agresije i ljutnje kao medijator

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

Istraživanja također pokazuju da ona predškolska djeca koja nisu sposobna odgoditi zadovoljstvo u usporedbi sa svojim vršnjacima pokazuju veću razinu problema u ponašanju, a također i rješavanje problemskih situacija agresijom te iskazuju više razine hiperaktivnosti i impulzivnosti (Gusdorf, Karreman, van Aken, Dekovic i van Tuijl, 2011.). Rezultati toga istraživanja mogu se povezati sa spomenutim istraživanjem i objasniti već isticanom stabilnosti (ne)odgode zadovoljstva. Takva nespo-

sobnost odgode zadržala se i u kasnijoj dobi, što rezultira zadržavanjem navedenih oblika ponašanja (impulsivnosti i agresije) u nekim problematičnim situacijama.

Temeljem mnogih istraživanja pokazalo se i to da se rana odgoda/neodgoda odražava u kasnijoj dobi, osim ostaloga, i u sposobnosti inhibicijske kontrole koja je smanjena u slučaju neodgađanja zadovoljstva (Eigsti i sur. 2006.) te posljedično rezultira i nefunkcionalnijim strategijama suočavanja. De Water i suradnici (2021.) pokazuju da su djeca s uspješnijom odgodom zadovoljstva u predškolskoj dobi pokazala kasniju bolju inhibicijsku kontrolu, a samim time i kontrolu impulsivnih reagiranja u korist osmišljenije i situaciji prihvatljivije reakcije.

Sudionici ovoga istraživanja koji su se suočavali sa stresom, agresijom i ljutnjom imali su znatno veću razinu negativnih emocija. U skladu s kognitivnom teorijom stresa i suočavanjem kod procjene u kojoj se stresne situacije doživljavaju štetnim i prijetećim, one su očigledno primijenjene i u ovome slučaju te su popraćene negativnim emocijama poput tuge, bijesa, tjeskobe ili straha (Folkman, 2007.) pa na takav način utječu na smanjenje razine dobrobiti. S obzirom na dobrobiti takva istraživanja pokazuju da su strategije suočavanja agresijom ili ljutnjom, samookrivljanjem i samoizoliranjem negativno povezane sa psihološkom dobrobiti (Eschenbeck i sur. 2012.), što je u skladu s rezultatima u ovome istraživanju.

Na kraju, u velikoj metaanalizi na 63 studije o strategijama suočavanja djece i adolescenata (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, Wadsworth, 2001.) dokazuje se da su načini na koje se djeca i mladi suočavaju sa stresnim situacijama znatno povezani s njihovom psihološkom prilagodbom, internalizacijom ili ekster-nalizacijom simptomatologije te sa socijalnom i akademskom kompetencijom.

Zaključak

Rana samoregulacija promatrana s motrišta odgode zadovoljstva – kako poka-zuje veći dio longitudinalnih istraživanja – znatno utječe na mnoge životne ishode u kasnijoj dobi. Kao što se često događalo i s drugim istraživanim konstruktima, odnos rane samoregulacije u istraživanjima češće se temeljio na negativnom pristupu živo-tu, a rjeđe na pozitivnom. U ovome istraživanju tijekom dvanaest godina obuhvaćeni su isti sudionici, od njihove predškole pa sve do završnih razreda srednje škole, što je svakako rijetkost u hrvatskoj istraživačkoj praksi. Rezultati pokazuju utjecaj od-gode zadovoljstva na većinu istraživanja provedenih u kasnijoj dobi. Srednjoškolci ostvaruju prije završetka svoga srednjoškolskog obrazovanja – ako su imali kvali-tetnu ranu samoregulaciju, tj. ako su uspješno odgodili zadovoljstvo – veću razinu ukupne psihološke dobrobiti, manje negativnih, a više pozitivnih emocija, manju razinu stresa i s njim se uspješnije suočavaju, odnosno primjenjuju učinkovitije stra-tegije suočavanja. Jedina iznimka koju odgoda zadovoljstva ima na ostale istraživane

konstrukte, a ovdje je izostala, jest kasniji školski uspjeh za kojeg se – suprotno navedenim istraživanjima i očekivanjima – odgoda zadovoljstva pokazala sporednom. Zaključno, usvojene su sve istraživačke hipoteze osim hipoteze H: 1 koja se odnosi na povezanost odgode zadovoljstva sa školskim uspjehom i koja potpuno odbacuje i dio hipoteze H: 5 u kojoj strategije suočavanja jesu medijatori između rane samoregulacije i ostalih istraživanih varijabli osim školskog uspjeha pa se ona prihvaća djelomice.

Teorijski doprinos i praktične posljedice

Teorijski je doprinos ovoga rada potvrđena uloga rane samoregulacije na dobrobit, stres i strategije suočavanja sa stresom u kasnijoj životnoj dobi. Značajan je doprinos i u potvrđenoj ulozi strategija suočavanja sa stresom koje se nalaze u osnovi povezanosti rane samoregulacije i kasnijih životnih ishoda. Praktični značaj rezultata može se primijeniti u obogaćivanju odgojno-obrazovnih predškolskih i srednjoškolskih kurikula s tematikom samoregulacije i strategija suočavanja te programa prevencije za poboljšanje samoregulacije i tehnika suočavanja sa stresom da bi se povećala ukupna psihološka dobrobit.

Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Ovo istraživanje bilo je ograničeno u primjeni instrumentarija za mjerenje mentalnih sposobnosti koji nije standardiziran. Stoga se predlažu, za buduća istraživanja, standardizirani mjerni instrumenti zbog usporedbe s onim istraživanjima u kojima su se koristili. Dodatno je ograničenje to što je za mjeru školskog uspjeha prihvaćen opći uspjeh sudionika koji su polaznici različitih škola te s različitim kriterijima vrednovanja i ocjenjivanja. U skladu s tim predlaže se da se za buduća istraživanja primijene rezultati standardiziranih testova kao što je, primjerice, u hrvatskim prilikama, uspjeh na državnoj maturi ili uspjeh iz više relevantnih predmeta osim općeg uspjeha. Za buduća istraživanja može se predložiti da se uzimaju obzir i ostale sociodemografske varijable, primjerice, iz edukativnog okružja i stupnja roditeljskog obrazovanja, što nije kontrolirano u ovome istraživanju, a neka istraživanja pokazuju njihov utjecaj na ranu samoregulaciju. Dodatno je ograničenje primjena, u većem dijelu, skale samoprocjene pa bi se za buduća istraživanja mogle koristiti i procjene, primjerice, korištenje strategija suočavanja sa stresom i od strane vršnjaka ili bliskih osoba u obitelji (roditelji) ili školi (učitelji i nastavnici).

Literatura

1. Akin, A.; Akin, U. (2015), Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica*, 22, str. 31–43. DOI: 10.1016/j.sumpsi.2015.05.005
2. Altermatt, E. R. (2007), Coping With Academic Failure. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), str. 479–508. DOI: 10.1177/0272431607302938
3. Ayduk, O.; Mendoza-Denton, R.; Mischel, W.; Downey, G.; Peake, P. K.; Rodriguez, M. (2000), Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), str. 776–792. DOI: 10.1037/0022-3514.79.5.776
4. Baltes, P. B. (1997), On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, str. 366–380
5. Baumeister, R., Vohs, K.; Tice, D. (2007), The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*. 16(6), str. 351–355. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
6. Brdar, I.; Rijavec, M. (1997), Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31), str. 599–617.
7. Bordwine, C. V.; Huebner, E. S. (2010), The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Indicators Research*, 3(3), str. 349–366.
8. Brebrić, Z. (2008), Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149(3), str. 296–311.
9. Brebrić, Z.; Ljubin Golub, T.; Rijavec, M. (2020), Predicting Gender Differences in School Achievement and Social Acceptance: The Role of Delay of Gratification. *Društvena istraživanja*, 29(1), str. 1–21. <https://DOI.org/10.5559/di.29.1.01>
10. Brkić, I.; Rijavec, M. (2011), Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), str. 211–225.
11. Buyukcan-Tetik, A.; Finkenauer, C.; Bleidorn, W. (2018), Within-person variations and between-person differences in self-control and well-being. *Personality and Individual Differences*, 122, str. 72–78. DOI: 10.1016/j.paid.2017.10.013
12. Casey, B. J.; Somerville, L. H.; Gotlib, I. H.; Ayduk, O.; Franklin, N. T. i sur. (2011), Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), str. 14998–15003. <https://DOI: 10.1073/pnas.1108561108>
13. Clemente, M.; Hezomi, H.; Allahverdipour, H.; Jafarabadi, M. A.; Safaian, A. (2016), Stress and Psychological Well-being: An Explanatory Study of the Iranian Female Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 4(1), str. 282. DOI: 10.4172/2375-4494.1000282
14. Cohen, S.; Kamarck, T.; Mermelstein, R. (1983), A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), str. 385–396.

15. Compas, B. E.; Connor-Smith, J. K.; Saltzman, H.; Thomsen, A. H.; Wadsworth, M. E. (2001), Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, str. 87–127.
16. Cooper, M. L.; Wood, P. K.; Orcutt, H. K.; Albino, A. (2003), Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), str. 390–410.
17. Coyle, L. D.; Vera, M. E. (2013), Uncontrollable stress, coping and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies*, 16(3), str. 391-403. DOI: 10.1080/13676261.2012.756975
18. Dawd, A. M. (2017), Delay of Gratification: Predictors and Measurement Issues. *Acta Psychopathol*, 3(6,81), str. 1-7. DOI: 10.4172/2469-6676.100153
19. De Anda, D.; Baroni, S.; Boskin, L.; Buhwald, L.; Morgan, J. i sur. (2000), Stress, stressors and coping among high school students, *Children and Youth Services Review*, 22(6), str. 441-463. [https://DOI.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00096-7](https://DOI.org/10.1016/S0190-7409(00)00096-7)
20. De Water E.; Krueger, A. M.; Lindgren, C. W.; Fuglestad, A. J.; Rockhold, M. N. i sur. (2021), Early delay of gratification predicts later inhibitory control and academic performance in children with prenatal alcohol exposure, *Child Neuropsychology*, 27(1), str. 109-124, DOI: 10.1080/09297049.2020.1798372
21. Diener, E.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J.; Griffin, S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), str. 71-75.
22. Diener, E.; Wirtz, D.; Tov, W.; Kim-Prieto, C.; Choi, D. i sur. (2010), New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, str. 143-156. <https://DOI.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
23. Dwyer, A. L.; Cummings, A. L. (2001), Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counseling*, 35(3), str. 208-220.
24. Eigsti, I. M.; Zayas, V.; Mischel, W.; Shoda, Y.; Ayduk, O. i sur. (2006), Predicting Cognitive Control From Preschool to Late Adolescence and Young Adulthood. *Psychological Science*, 17(6), str. 478–484. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x
25. Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Bernzweig, J.; Karbon, M.; Poulin, R.; Hanish, L. (1993), The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and socio-metric status. *Child Development*, 64, str. 1418–1438.
26. Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Guthrie, I. K.; Reiser, M. (2000), Emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, str. 136–157. <https://DOI.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
27. Eschenbeck, H.; Heim-Dreger, U.; Tasdaban, E.; Lohaus, A.; Kohlmann, C. (2012), A Turkish adaptation of the coping scales from the German stress and coping questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, str. 32–40. DOI: 10.1027/1015-5759/a000088
28. Frydenberg, E. (1997), *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives* (Ur). London and New York: Routledge
29. Folkman, S. (2007), The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), str. 3–14. DOI: 10.1080/10615800701740457

30. Funder, D. C.; Block, J. (1989), The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), str. 1041–1050. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1041
31. Gailliot, M. T.; Mead, N. L.; Baumeister, R. F. (2008), *Self-regulation*. U: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* New York, NY, US: Guilford Press, str. 472-491.
32. Galla, B. M.; Wood, J. J. (2015), Trait self-control predicts adolescents' exposure and reactivity to daily stressful events. *Journal of Personality*, 83(1), str. 69–83. DOI: 10.1111/jopy.12083
33. Garzón-Umerenkova, A.; de la Fuente, J.; Amate, J.; Paoloni, P. V.; Fadda, S.; Pérez, J. F. (2018), A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health, Procrastination, and Achievement, Among University Students. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00536
34. Gendolla, G. H.; Tops, M.; Koole, S. L. (2015), Introduction: Grounding self-regulation in the brain and body. *Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation*. New York, NY: Springer, str. 1-6 [https://DOI: 10.1007/978-1-4939-1236-0_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1236-0_1)
35. Gross, J.; John, O. P. (2003), Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), str. 348–362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348
36. Gusdorf, L. M.; Karreman, A.; van Aken, M. A.; Dekovic, M.; van Tuijl, C. (2011), The structure of effortful control in preschoolers and its relation to externalizing problems. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), str. 612–634.
37. Haga, S.; Kraft, P.; Corby, E. (2009), Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), str. 271–291. DOI: 10.1007/s10902-007-9080-3
38. Herndon, J. S.; Bembenuity, H.; Gill, M. G. (2015), The role of delay of gratification, substance abuse, and violent behavior on academic achievement of disciplinary alternative middle school students. *Personality and Individual Differences*, 86, str. 44–49. DOI: 10.1016/j.paid.2015.05.028
39. Kuiper, N. A. (2012), Humor and resiliency: Towards a process model of coping and growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8, str. 3475–3491. DOI: 10.5964/ejop.v8i3.464
40. Liliana, B.; Nicoleta, T. M. (2014), Personality, Family Correlates and Emotion Regulation as Wellbeing Predictors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, str. 142–146. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.346
41. Lengua, L.; Sandler, I.; West, S.; Wolchik, S.; Curran, P. (1999), Emotionality and self-regulation, threat appraisal and coping in children of divorce. *Development and Psychopathology*, 11, str. 15–37. DOI: 10.1017/S0954579499001935
42. Lovenjak, I.; Peklaj, C. (2016), Stress and Perception of School Satisfaction on a Sample of Slovene Primary School Students. *Psihologijske teme*, 25 (3), str. 357-379.
43. MacCann, C.; Lipnevich, A. A.; Burrus, J.; Roberts, R. D. (2012), The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about

- high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), str. 235–241. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.08.004
44. Mavar, M. (2009), Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. *Acta Iadertina*, 6 (1).
 45. McIntyre L. L.; Blacher J.; Baker B. L. (2006), The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, str. 349–361. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
 46. Metcalfe, J.; Mischel, W. (1999), A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), str. 3–19. DOI: 10.1037/0033-295x.106.1.3
 47. Mischel, W.; Ebbesen, E. B. (1970), Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), str. 329–337. [https://DOI: 10.1037/h0029815](https://doi.org/10.1037/h0029815)
 48. Mischel, W.; Ebbesen, E. B.; Raskoff Zeiss, A. (1972), Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), str. 204-218. [https://DOI.org/10.1037/h0032198](https://doi.org/10.1037/h0032198)
 49. Mischel, W.; Shoda, Y.; Peake, P. K. (1988), The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, str. 687-696. [https://DOI: 10.1037/0022-3514.54.4.687](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687)
 50. Mischel, W.; Shoda, Y.; Rodriguez, M. (1989), Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), str. 933–938. [https://DOI: 10.1126/science.2658056](https://doi.org/10.1126/science.2658056)
 51. Mischel, W.; Shoda, Y. (1995), A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), str. 246–268. DOI: 10.1037/0033-295X.102.2.246.
 52. Mischel, W.; Ayduk, O.; Berman, M. G.; Casey, B. J.; Gotlib, I. H. i sur (2011), „Willpower” over the 107 life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), str. 252–256. [http://DOI.org/10.1093/scan/nsq081](http://doi.org/10.1093/scan/nsq081)
 53. Michl, L. C.; McLaughlin, K. A.; Shepherd, K.; Nolen-Hoeksema, S. (2013), Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of abnormal psychology*, 122(2), str. 339–352. [https://DOI.org/10.1037/a0031994](https://doi.org/10.1037/a0031994)
 54. Moate, R. M.; Gnilka, P. B.; West, E. M.; Rice, K. G. (2019), Doctoral Student Perfectionism and Emotional Well-Being. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(3), str. 145-155.
 55. Moffitt, T. E.; Arseneault, L.; Belsky, D.; Dickson, N.; Hancox, R. J. i sur. (2011), A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), str. 2693–2698. DOI: 10.1073/pnas.1010076108
 56. Orkibi, H.; Hamama, L.; Gavriel-Fried, B.; Ronen, T. (2015), Pathways to Adolescents' Flourishing: Linking Self-Control Skills and Positivity Ratio Through Social Support. *Youth & Society*, 50(1), str. 3–25. DOI: 10.1177/0044118x15581171
 57. Oštarčević, J. (ur). (2008), *Priručnik za upis djece u prvi razred*. Zagreb: Hrvatska agencija za odgoj i obrazovanje.

58. Poon, C. Y. S.; Chan, C. S.; Tang, K. N. S. (2019), Delayed gratification and psychosocial wellbeing among high-risk youth in rehabilitation: A latent change score analysis. *Applied Developmental Science*, str. 1–17. DOI: 10.1080/10888691.2019.1596808
59. Romer, D.; Duckworth, A. L.; Sznitman, S.; Park, S. (2010), Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking. *Prevention Science*, 11(3), str. 319–330. <https://DOI: 10.1007/s11121-010-0171-8>
60. Rothbart, M. K.; Ahadi, S. A.; Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: origins and outcomes. *J Pers Soc Psychol*, 78, str. 122-135.
61. Schlam, T. R.; Wilson, N. L.; Shoda, Y.; Mischel, W.; Ayduk, O., (2013), Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162, str. 90–93. DOI: 10.1016/j.jpeds.2012.06.049
62. Schutte, N., S.; Manes, R.; Malouff, J. M. (2009), Antecedent – Focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28(1), str. 121-31. DOI: 10.1007/s12144-009-9044-3
63. Shoda, Y.; Mischel, W.; Peake, P. K. (1990), Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), str. 978–986. <https://DOI: 10.1037/0012-1649.26.6.978>
64. Seiffge-Krenke, I.; Shulman, S. (1990), Coping Style in Adolescence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(3), str. 351–377. DOI: 10.1177/0022022190213006
65. Tiet, Q. Q.; Bird, H. R.; Davies, M.; Hoven, C.; Cohen, P. i sur. (1998), Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), str. 1191-1200.
66. Tobin, R. M.; Graziano, W. G. (2010), *Delay of gratification: A review of fifty years of regulation research*. U R. H. Hoyle (Ur.), Handbook of personality and self-regulation, str. 47–63. Wiley-Blackwell. <https://DOI.org/10.1002/9781444318111.ch3>
67. Vaughn, A. A.; Roesch, S. C. (2003), Psychological and Physical Health Correlates of Coping in Minority Adolescents. *Journal of Health Psychology*, 8(6), str. 671–683. <https://DOI.org/10.1177/13591053030086002>
68. Visserman, M. L.; Righetti, F.; Kumashiro, M.; Van Lange, P. A. M. (2017), Me or us? Self-control promotes a healthy balance between personal and relationship concerns. *Social Psychological and Personality Science*, 8(1), str. 55–65. DOI: 10.1177/1948550616662121
69. Watson, D.; Clark, L. A.; Tellegen, A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), str. 1063-1070.
70. Williams, G.; Thomas, K.; Smith, A. (2017), Stress and Well-Being of University Staff: An Investigation Using the Demands-Resources-Individual Effects (DRIVE) Model and Well-Being Process Questionnaire (WPQ). *Psychology*, 8(12), str. 1919-1940. <https://DOI: 10.4236/psych.2017.81212>
71. Wills, T. A.; Bantum, E. O. (2012), Social Support, Self-Regulation, and Resilience in Two Populations: General-Population Adolescents and Adult Cancer Survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), str. 568–592. DOI: 10.1521/jscp.2012.31.6.568

72. Zimmer-Gembeck, M. J.; Skinner, E. A. (2008), Adolescents' coping with stress: development and diversity. *Prevention Researcher*, 15, str. 3-7.

Longitudinal study on the connection of preschool self-regulation with well-being, stress and school success at the end of high school – the role of stress coping strategy

Summary

The aim of this research was to examine whether the delay of gratification - measured in persons aged six years - predicts later school success, stress and well-being at the end of high school more than gender and mental abilities. The strategy of coping with stress was also examined in relation to the delay of gratification and the aforementioned variables. 170 participants took part in the research, of which 94 were girls and 76 were boys, third and fourth grade high school students. The research was of longitudinal type and was conducted in two phases. Mental abilities and delay of gratification were measured at the age of six, while measures of school achievement (general success), stress, negative emotions and well-being (satisfaction with life, satisfaction with school work and positive emotions) were collected in the second phase, in the same participants, between the ages of seventeen and eighteen or in third and fourth grade high school students.

It has been confirmed that delay of gratification predicts later levels of stress and overall psychological well-being more than mental abilities and gender. For school success, such a prediction was not confirmed. Coping strategies also mediate between preschool delay of gratification and later well-being and stress and negative emotions. At the same time, strategies for solving problems and seeking social support mediate the level of well-being, while aggression, anger and seeking social support mediate the level of stress and negative emotions.

Keywords: well-being; self-regulation; stress; coping with stress; school success.

Dr. sc. Zdenka Brebrić
I. osnovna škola Bjelovar
Željka Sabola 14, HR – 43000 Bjelovar
zdenka.brebric@gmail.com