

Osobinske i socijalne odrednice akademskog sagorijevanja studenata i studentica

Laljak, Tomislav

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:108632>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**OSOBINSKE I SOCIJALNE ODREDNICE AKADEMSKOG SAGORIJEVANJA
STUDENATA I STUDENTICA**

Diplomski rad

Tomislav Laljak

Mentorica: doc. dr. sc. Inja Erceg

Zagreb, 2024.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradio samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 10.05.2024.

Tomislav Laljak

SADRŽAJ

1. Uvod	1
1.1. Sagorijevanje.....	1
1.2. Akademsko sagorijevanje.....	2
1.3. Perfekcionizam.....	3
1.4. Indikatori psihičkog zdravlja.....	5
1.5. Otpornost.....	6
1.6. Percipirana socijalna podrška nastavnika.....	7
2. Cilj, problemi i hipoteze	8
3. Metoda	9
3.1. Sudionici.....	9
3.2. Mjerni instrumenti.....	10
3.3. Postupak.....	12
4. Rezultati	13
5. Rasprava	18
5.1. Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja.....	23
5.2. Praktične implikacije.....	24
6. Zaključak	25
7. Literatura	26
8. Prilozi	34

Osobinske i socijalne odrednice akademskog sagorijevanja studenata i studentica

Trait and social determinants of academic burnout in college students

Tomislav Laljak

Sažetak

Akademsko sagorijevanje predstavlja sindrom koji uključuje iscrpljenost i cinizam pri obavljanju fakultetskih obaveza. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako rod, godina studija, pozitivni i negativni perfekcionizam, indikatori psihičkog zdravlja studenata (razine depresivnosti, anksioznosti i stresa), njihova otpornost i percipirana socijalna podrška od strane nastavnika predviđaju akademsko sagorijevanje hrvatskih studenata i studentica. U istraživanju je sudjelovalo 443 studenata i studentica (42.2% žena) u dobi od 18 do 30 godina ($M = 21.5$; $SD = 2.29$). Sudionici su, putem online obrasca, redom ispunjavali upitnik sociodemografskih podataka, *Oldenburški upitnik sagorijevanja* prilagođen za primjenu na studentskoj populaciji, *Ljestvicu pozitivnog i negativnog perfekcionizma*, *Ljestvicu depresivnosti, anksioznosti i stresa DASS-21*, *Kratku skalu otpornosti* i *Skalu podrške nadređenih* iz *Upitnika psihološke klime* prilagođenu za primjenu na studentskoj populaciji. Dobiveni rezultati pokazuju da hrvatski studenti u prosjeku doživljavaju umjereno sagorijevanje i da je ono nešto izraženije na dimenziji iscrpljenosti nego otuđenosti. Viši pozitivni perfekcionizam, viša otpornost i veća percipirana socijalna podrška nastavnika predviđaju niže akademsko sagorijevanje, dok viši negativni perfekcionizam i viša depresivnost predviđaju više akademsko sagorijevanje. Na ovaj je način objašnjeno ukupno 43.7% varijance akademskog sagorijevanja. Također, razina stresa studenata djelomično posreduje pozitivnu povezanost između njihovog negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja. Pojedinci s višim negativnim perfekcionizmom doživljavaju više razine stresa, a više razine stresa onda predviđaju veće akademsko sagorijevanje. Nalazi ovog istraživanja mogu imati praktične implikacije pri prevenciji akademskog sagorijevanja studenata.

Gljučne riječi: akademsko sagorijevanje, perfekcionizam, psihičko zdravlje, otpornost, percipirana socijalna podrška nastavnika

Abstract

Academic burnout refers to a syndrome characterized by exhaustion and cynicism when performing faculty duties. The aim of this study was to examine how gender, year of study, positive and negative perfectionism, indicators of mental health of students (levels of depression, anxiety, and stress), their resilience and perceived teachers' social support predict academic burnout in Croatian college students. In the study participated 443 students (42.2% female) aged 18 to 30 years ($M = 21.5$; $SD = 2.29$). Participants completed a set of online questionnaires: sociodemographic data questionnaire, *Oldenburg Burnout Inventory* adapted for student the population, *Positive and Negative Perfectionism Scale*, *The Depression Anxiety Stress Scales DASS-21*, *Brief Resilience Scale*, and the *Superiors' Support Scale* from *Perceived Climate Questionnaire* adapted for the student population. The results have shown that Croatian students, on average, experience moderate burnout, which is somewhat more highlighted on the dimension of exhaustion than disengagement. Higher positive perfectionism, higher resilience, and higher perceived teachers' social support predict lower academic burnout, while higher negative perfectionism and higher state depression predict higher academic burnout. 43.7% of the variance of academic burnout was explained in this way. Also, stress levels in students partially mediate the positive correlation between their negative perfectionism and academic burnout. Those with higher negative perfectionism experience higher levels of stress, and higher levels of stress predict higher academic burnout. The findings of this study may have practical implications in the prevention of academic burnout in students.

Keywords: academic burnout, perfectionism, mental health, resilience, perceived teachers' social support

Uvod

Studiranje obuhvaća brojne obaveze, poput redovitog učenja, pohađanja predavanja, pisanja seminarskih radova, izlaženja na kolokvije i ispite te nije neuobičajeno da svaki student ponekad osjeti veću ili manju iscrpljenost uslijed ovih zahtjeva. Kada se takva iscrpljenost preklopi s osjećajem distanciranosti od vlastitog studija govorimo o akademskom sagorijevanju (Schaufeli i sur., 2002). Broj studenata u svijetu se više nego udvostručio u posljednja dva desetljeća te ih je danas oko 254 milijuna (UNESCO, 2024). Uzevši to u obzir, ne čudi kako se koncept sagorijevanja, koji se prvotno vezao samo uz radno mjesto, sve češće istražuje i u kontekstu studiranja. Osim što djeluje nepovoljno na psihičko zdravlje pojedinca, akademsko sagorijevanje može dovesti i do nepoželjnih ishoda na studiju, poput češćeg izostajanja s nastave, nižih ocjena i odustajanja od studija (Abreu Alves i sur., 2022). Stoga je važno biti upoznat s osobinskim i okolinskim rizičnim i zaštitnim čimbenicima akademskog sagorijevanja kako bi se ono moglo na vrijeme prevenirati.

Sagorijevanje

Koncept *sagorijevanja* (eng. *burnout*) se u istraživačkim krugovima spominje još od 1970-ih godina. Freudenberger (1974) jedan od prvih prepoznaje sagorijevanje kod zaposlenika u ustanovama koje nude neku vrstu socijalne pomoći, poput besplatnih klinika, centara za krizna stanja te linija za psihološku pomoć. Opisuje fizičke znakove sagorijevanja kod zaposlenika: česte glavobolje, gastrointestinalne tegobe, tjelesnu iscrpljenost, umor, kao i psihičke znakove sagorijevanja: frustraciju, izljeve ljutnje, emocionalnu nestabilnost. Nekoliko godina kasnije, Maslach (1976) uočava sličan obrazac sagorijevanja kod djelatnika brojnih pomagačkih zanimanja kao što su liječnici, klinički psiholozi, psihijatri, medicinske sestre u psihijatrijskim klinikama, socijalni radnici, osoblje u zatvorima, državni odvjetnici. Spominje kako se kod nekih pojedinaca javlja i cinizam prema svom poslu te negativan stav prema pacijentima/klijentima. Karakteristike opisane u ovim ranim nalazima dugo su ostale sastavni dio definicije sagorijevanja. Maslach i suradnici (1996) sagorijevanje definiraju kao sindrom kojeg karakteriziraju emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjeno profesionalno postignuće. Dok su prve dvije spomenute dimenzije općeprihvaćene među istraživačima, oko posljednje (smanjeno profesionalno postignuće) postoji neslaganje zbog sumnje kako

ona zapravo proizlazi iz druge dvije dimenzije (Demerouti, 1999; Taris i sur., 2005). Depersonalizacija se u ovom kontekstu odnosi na negativno ili pretjerano distancirano ponašanje zaposlenika prema pacijentima/klijentima. Ipak, sagorijevanje se ubrzo počinje istraživati i u djelatnika drugih struka koji se ne bave izravno ljudima, primjerice sportaša (Feigley, 1984), menadžera (Cahoon i Rowney, 1984), radnika u tvornicama (Guendelman i Pines, 1995). Stoga se i definicija koncepta pomalo mijenja te se depersonalizacija zamjenjuje cinizmom prema poslu. Sukladno tome, Maslach i suradnici (2001) potom sagorijevanje definiraju kao sindrom kojeg karakteriziraju iscrpljenost, cinizam i, već spomenuta sporna, smanjena profesionalna efikasnost. Objašnjavaju kako se cinizam odnosi na distancirani stav prema poslu općenito, a ne nužno prema drugim ljudima kao što je to u slučaju depersonalizacije. Demerouti (1999) predlaže malo izmijenjeni model sagorijevanja sa samo dvije dimenzije: iscrpljenost i otuđenost. Iz Maslachinog modela je izbačena dimenzija smanjene efikasnosti, jer se smatra kako je ona posljedica sagorijevanja te stoga proizlazi iz druge dvije dimenzije. Dodatna razlika je što se iscrpljenosti u ovom modelu (Demerouti i sur, 2003) ne odnosi samo na emocionalne znakove, već i na kognitivne i tjelesne. Na taj je način model primjereniji za veći broj poslova i razne situacije na njima. No, može li se sagorijevanje razmatrati i mjeriti i izvan same radne okoline?

Akademsko sagorijevanje

Iako se koncept sagorijevanja najčešće spominje u kontekstu posla, njegova glavna obilježja (emocionalnu iscrpljenost, psihološku distanciranost i cinizam) možemo prepoznati i na studentskoj populaciji. Shankland i suradnici (2019) objašnjavaju kako studenti mogu razviti osjećaj iscrpljenosti uslijed mnogobrojnih fakultetskih obaveza, pokazivati cinizam prema svom studiju i osjećati nisku akademsku samoefikasnost. Na studij se može gledati kao na strukturiranu aktivnost sličnoj poslu, a na pohađanje nastave, učenje, izvršavanje zadataka kao na rad na poslu (Lin i Huang, 2013). Sagorijevanje, koje se veže uz akademsko okruženje i studiranje, nazvano je *akademsko sagorijevanje*, a prvi ga spominju Meier i Schmeck (1985), opisujući ga kao iscrpljivanje energije zbog dugotrajne izloženosti akademskom pritisku, općeniti pad entuzijazma za aktivnosti na studiju te otuđenje od kolega. Nadalje, objašnjavaju kako ono može dovesti do većeg izostajanja s nastave, pada motivacije za učenje i izvršavanje studentskih obaveza te u

konačnici do odustajanja od obrazovanja. Schaufeli i suradnici (2002) predlažu definiciju koja se najviše poklapa s onom sagorijevanja na radnom mjestu, opisujući akademsko sagorijevanje kao sindrom koji uključuje emocionalnu iscrpljenost, cinizam i neefikasnost pri obavljanju fakultetskih obaveza. Slično kao kod sagorijevanja na poslu, dimenzija neefikasnosti pri obavljanju fakultetskih obaveza nije općeprihvaćena jer dio autora smatra kako ona proizlazi iz druge dvije (Reis i sur., 2015). Teško je procijeniti koliko studenata doživi akademsko sagorijevanje za vrijeme studija, no istraživanja pokazuju kako je riječ o između 27% i 75% studenata što predstavlja prilično širok raspon (Fares i sur., 2016; Liu i sur., 2023). Nalazi dosadašnjih istraživanja nisu konzistentni po pitanju razlika u akademskom sagorijevanju s obzirom na godinu studija. Dio istraživanja ne pronalazi razlike u akademskom sagorijevanju između studenata i studentica nižih i viših godina studija (Popović, 2018), no neka istraživanja upućuju na više sagorijevanje onih na višim godinama (Ban, 2021; Dyrbye, 2006) što objašnjavaju većim pritiskom na nastavku karijernog puta. Slično je i po pitanju povezanosti akademskog sagorijevanja i roda. Dio nalaza upućuje kako nema razlike u sagorijevanju između studentica i studenata (Castellanos, 2018), dok dio pokazuje kako studentice sagorijevaju više od studenata (Ban, 2021; Popović, 2018). Vinter i suradnici (2021) pronalaze više sagorijevanje kod učenica srednjih škola naspram učenika objašnjavajući kako učenice doživljavaju veći pritisak okoline vezan uz akademski uspjeh. Istraživanja se još nisu dotaknula povezanosti akademskog sagorijevanja i težine fakulteta ili škole. Ipak, sagorijevanje se često ispituje na uzorku studenata medicine (Dyrbye i sur., 2006; Wang i sur., 2022; Tran i sur., 2023), čiji studij općenito slovi kao jedan od zahtjevnijih.

Perfekcionizam

Jedan od konstrukata, često razmatran u kontekstu sagorijevanja, je perfekcionizam. Perfekcionista se u svakodnevnom govoru najčešće naziva osoba koja nastoji biti što savršenija u mnogim aspektima života, a uz pojam perfekcionizam se često vežu negativne konotacije. Od sličnog stajališta se krenulo i u istraživačkim krugovima. Perfekcionizam se kroz 20. stoljeće uglavnom spominjao u kontekstu psihopatologije, povezujući se sa stanjima poput depresije (Frost i sur., 1990), anksioznosti (Flett i sur., 1989) i poremećaja hranjenja (Garner i sur., 1983). No, porastom broja istraživanja perfekcionizma, uviđa se kako on, uz negativne, sadrži i pozitivne aspekte.

Hamachek (1978) tako razlikuje dvije vrste perfekcionizma: *normalni* i *neurotski*. Normalni perfekcionizam opisuje kao stremljenje realističnim kriterijima koje vodi osjećaju zadovoljstva sobom i jačanju samopoštovanja. S druge strane, neurotski perfekcionizam definira kao stremljenje pretjerano visokim kriterijima zbog straha od neuspjeha i razočaranja drugih. Hewitt i Flett (1991) pak predlažu tri dimenzije perfekcionizma, a razlikuje ih prvenstveno objekt prema kojem je ponašanje usmjereno. *Perfekcionizam usmjeren na sebe* uključuje postavljanje visokih standarda samome sebi kako bi se ostvarilo savršenstvo te izbjegao neuspjeh. Druga dimenzija, *perfekcionizam usmjeren na druge*, izražena je kada osoba ima visoka očekivanja od bliskih drugih te strogo vrednuje njihovu izvedbu. Treću dimenziju ovog modela, *društveno propisani perfekcionizam*, karakterizira vjerovanje kako nam bliski drugi postavljaju nerealno visoke kriterije i od nas očekuju savršenstvo. Terry-Short i suradnici (1995) su predložili nešto jednostavniji dvofaktorski model perfekcionizma kojeg čine *pozitivan* i *negativan perfekcionizam*. Temeljna razlika između ova dva faktora je vrsta potkrepljenja kojoj je osoba s perfekcionističkim težnjama usmjerena. Naime, osoba s izraženim pozitivnim perfekcionizmom će pri postavljanju visokih ciljeva biti motivirana pozitivnim potkrepljenjem, primjerice odobravanjem od strane drugih ili jačanjem vlastitog samopouzdanja. S druge strane, osoba s izraženim negativnim perfekcionizmom bit će motivirana izbjegavanjem negativnog potkrepljenja, primjerice kritiziranja od strane drugih.

Freudenberger (1974) je među prvima pretpostavio kako će sagorijevanje, a posebno dimenzija emocionalne iscrpljenosti, biti izraženije među perfekcionista. Specifično, Yu i suradnici (2016) pronalaze više razine akademskog sagorijevanja kod studenata s izraženijim društveno propisanim perfekcionizmom. Također, pokazalo se kako je pozitivni perfekcionizam povezan s višom angažiranošću studenata, a negativni perfekcionizam s višim sagorijevanjem studenata (Zhang i sur., 2007). Slično, Popović (2018) utvrđuje umjerenu pozitivnu povezanost negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja te nisku negativnu povezanost pozitivnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja kod studenata. D'Souza i suradnici (2011) pokazuju kako je povezanost perfekcionizma i sagorijevanja posredovana stresom kod kliničkih psihologa. Slično, Tashman i suradnici (2010) pronalaze kako stres posreduje vezu neadaptivnih dimenzija perfekcionizma i sagorijevanja kod sportskih trenera, ali ne i vezu između

adaptivnih dimenzija perfekcionizma i sagorijevanja, dodatno potvrđujući važnost razlikovanja dimenzija perfekcionizma. Shafique i suradnici (2017) objašnjavaju kako osobe koje karakterizira neadaptivni perfekcionizam percipiraju veći stres uslijed straha od negativne evaluacije drugih.

Indikatori psihičkog zdravlja

Razine *depresivnosti*, *anksioznosti* i *stresa* neki su od pokazatelja psihičkog zdravlja. Depresija se kao pojam uvriježila u svakodnevnom govoru i uglavnom se koristi kada se netko osjeća tužno i beznadno. Međutim, važno je razlikovati depresiju, odnosno depresivni poremećaj od depresivnosti. Depresivni poremećaj, osim sniženog raspoloženja, najčešće uključuje dugotrajniji gubitak zanimanja za uobičajene aktivnosti, pojačan ili smanjen apetit, nesanicu ili pak hipersomniju, opći nedostatak energije, osjećaj bezvrijednosti, teškoće pri odlučivanju ili održavanju koncentracije, psihomotornu agitaciju ili retardaciju (ubrzana ili usporena psihomotorika), ponavljajuće misli o smrti ili samoubojstvu (Davison i Neale, 2002). *Depresivnost* pak predstavlja blaži oblik psihičkih teškoća te su gore spomenuti simptomi depresije u slučaju depresivnosti prisutni u puno manjem intenzitetu i traju kraće. Pojedinac tako može imati sniženo raspoloženje, smanjenu volju za upuštanjem u zabavne aktivnosti, osjećati se sumorno, pesimistično i opterećeno (Hartlage, 1998). Neke od navedenih smetnji, poput nedostatka energije i teškoća koncentracije, karakteristične su i za sindrom sagorijevanja. Stoga ne čudi kako istraživanja opetovano pronalaze pozitivnu povezanost depresivnosti i sagorijevanja (Brenninkmeyer i sur., 2001; Cheng i sur., 2020).

Anksioznost kao (prolazno) emocionalno stanje karakteriziraju osjećaji brige, straha, napetosti i povećane pobuđenosti (Jocić i Krajnović, 2014). Provedena su brojna istraživanja koja su pokazala postojanje pozitivne povezanosti anksioznosti i sagorijevanja u raznim strukama, poput farmaceuta (Jocić i Krajnović, 2014), medicinskih sestara (Turnipseed, 1998) i sportaša (Cho i sur., 2019). Manji je broj istraživanja o odnosu anksioznosti i akademskog sagorijevanja. Ipak, opravdano je očekivati pozitivnu povezanost između ova dva konstrukta jer anksioznu reakciju često vežemo uz ispitne situacije koje čine čest i sastavni dio studiranja. Spielberger i Vagg (1995) ispitnu anksioznost prepoznaju kao poseban doživljaj anksioznosti povezan sa situacijama ispitivanja, a u kojima pojedinac osjeća napetost i zabrinutost uz aktivaciju

autonomnog živčanog sustava. Kordzanganeh i suradnici (2021) pronalaze veće sagorijevanje kod studenata s izraženijom ispitnom anksioznošću, a Chae (2015) opisuje kako ispitna anksioznost posreduje pozitivnu vezu društveno propisanog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja.

Pojam stresa koristi se u brojnim strukama i disciplinama pa ovisno o kontekstu može imati različito značenje. Psihološki *stres* definiramo kao reakciju osobe kada neki podražaj (stresor) iz okoline procjenjuje vrlo zahtjevnim i teško savladivim ili općenito ugrožavajućim za vlastitu dobrobit (Lazarus i Folkman, 1984, prema Medak, 2023). Stresore možemo podijeliti prema njihovom intenzitetu i trajanju (Davison i Neale, 2002). Prema intenzitetu ih dijelimo na male dnevne stresore (npr. prometne gužve, manji kućanski kvarovi), velike životne događaje (npr. gubitak posla, smrt bliske osobe, prekid romantične veze/braka) i traume (npr. situacije u kojima su pojedincu ili njemu bliskoj osobi ugroženi životi poput silovanja, zatočeništva, mučenja). Po trajanju stresor može biti akutni, odnosno događaj koji predstavlja naglu promjenu u okolini te izaziva stres (potres, prometna nesreća) ili kronični, odnosno dugotrajna situacija koja osobu neprestano drži u stanju stresa (život u neimaštini, dugotrajno bezuspješno traženje posla, teško i/ili neizvjesno zdravstveno stanje). U akademskom okruženju, stresor može biti neuspjeh na ispitu, kašnjenje na predavanje, preopterećenost fakultetskim obavezama. Pozitivna povezanost stresa i akademskog sagorijevanja potvrđena je u više istraživanja (Lin i Huang, 2013; Sharififard i sur., 2020). Nikdel i suradnici (2019) specificiraju kako je akademski stres, koji se odnosi na percepciju nesrazmjera u količini nastavnog sadržaja kojeg treba usvojiti i raspoloživog vremena, povezan s akademskim sagorijevanjem, a dodatno opisuju kako je ta veza posredovana samoefikasnošću.

Otpornost

U životu svakog pojedinca postoje teški trenuci koji mogu biti obilježeni stresom i neugodnim emocijama. Ipak, ljudi se razlikuju po tome kako se nose s takvim događajima i razdobljima, kao i koliko im dugo treba da se od njih oporave. Smith i suradnici (2008) *otpornost* opisuju kao sposobnost pojedinca da se razmjerno brzo oporavi od stresnih događaja, odnosno da se povrati u prijašnje stanje funkcioniranja. Ong i suradnici (2006) dodatno objašnjavaju kako osobe koje pokazuju visoke razine otpornosti koriste ugodne emocije kao zaštitu od doživljaja svakodnevnog stresa i

neugodnih emocija. Sagorijevanje na poslu, školi ili fakultetu zasigurno predstavlja neugodno iskustvo pa je za pretpostaviti kako će otporniji pojedinci lakše podnijeti simptome sagorijevanja. Alvir (2018) pokazuje kako postoji povezanost otpornosti i sagorijevanja na poslu, odnosno kako zaposlenici otporniji na stres izvještavaju o manjem sagorijevanju. Također, pronađena je i negativna povezanost otpornosti i akademskog sagorijevanja kod studenata sestristva (Janatolmakan i sur., 2021), studenata medicine (Wang i sur., 2022) i studenata računovodstva (Smith i Emerson, 2021). Herrman i suradnici (2011) objašnjavaju kako veća otpornost kod pojedinca može proizlaziti iz bioloških, osobnih i okolinskih čimbenika. Osobni čimbenici mogu biti crte ličnosti (ugodnost i ekstraverzija), unutarnji lokus kontrole, samoeфикаsnost i optimizam. Biološki čimbenici odnose se na funkcioniranje središnjeg živčanog sustava, oblikovano genetskim utjecajima i ranim iskustvima. Okolinski čimbenici u vidu socijalne podrške mogu dolaziti iz različitih izvora, poput obitelji, prijatelja, kolega na poslu, kolega na studiju, kao i nastavnika.

Percipirana socijalna podrška od strane nastavnika

Do sada spomenuti konstrukti, perfekcionizam, depresivnost, anksioznost, stres i otpornost, djeluju unutar osobe, ali postoje i okolinski činitelji koji su povezani s akademskim sagorijevanjem. Prema Rosenfeld i suradnicima (2000) učenici koji percipiraju veću socijalnu podršku prijatelja, roditelja i učitelja imaju bolje školske ishode (manje izostanaka s nastave, više sati učenja, manje problematično ponašanje, veće zadovoljstvo školom, angažiranost i samoeфикаsnost, više ocjene). No, što zapravo uključuje socijalna podrška i kako je povezana sa školskim ili pak akademskih ishodima? Općenito, *socijalna podrška* predstavlja percipirano poštivanje, brigu i pomoć koju osoba prima od drugih (Sarafino, 2002). Taylor (2011) dodatno opisuje kako je pojedinac koji prima socijalnu podršku dio socijalne mreže koju karakteriziraju međusobne obaveze, ali i pomaganje. Albrecht i Adelman (1984) objašnjavaju kako kod pojedinaca podržavajući način komunikacije drugih smanjuje doživljaj nesigurnosti i nepredvidivosti situacija, dovodeći do većeg osjećaja kontrole u stresnim situacijama. Jacobs i Dodd (2003) navode kako je socijalna podrška, posebno ona dobivena od prijatelja, povezana s nižim sagorijevanjem kod studenata. Međutim, meta-analiza Kim i suradnika (2017) pokazuje kako je *podrška nastavnika* i školskog osoblja snažnije negativno povezana s akademskim sagorijevanjem od podrške obitelji i prijatelja, objašnjavajući kako su

konflikti češći u obitelji te među prijateljima, dok su socijalni odnosi u školi stabilniji. Osim toga, autori pretpostavljaju kako je podrška nastavnika praktičnija za rješavanje problema vezanih uz školu, od primjerice toplih odnosa u obitelji ili dobrih odnosa s vršnjacima. U školskom kontekstu nastavnici koji pokazuju brigu za učenike te njeguju međusobno poštivanje i uvažavanje mogu kod učenika potaknuti veću akademsku angažiranost (Wang i Eccles, 2012). Također, pokazalo se kako je pozitivan odnos učenika i učitelja povezan s izraženijim osjećajem pripadanja školi kod učenika (Roeser i sur., 1998). U kontekstu akademskog sagorijevanja ovo bismo mogli povezati s manjim osjećajem otuđenosti od škole ili studija.

Cilj, problemi i hipoteze

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke sociodemografske, osobinske i okolinske prediktore akademskog sagorijevanja. Provedena je hijerarhijska regresijska analiza tako da su u prvom koraku uvedene sociodemografske varijable roda i godine studija. U drugom koraku, kao dispozicijske varijable, uvedeni su pozitivni i negativni perfekcionizam, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa te otpornost. U trećem koraku uvedena je percipirana socijalna podrška od strane nastavnika kao okolinska varijabla. Na temelju pregleda dosadašnjih istraživanja i teorijskih postavka izloženih u Uvodu, postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze.

P1: Ispitati relativan doprinos prediktorskih varijabli roda, godine studija, pozitivnog i negativnog perfekcionizma, razina depresivnosti, anksioznosti i stresa, otpornosti te percipirane socijalne podrške od strane nastavnika u objašnjenju varijance akademskog sagorijevanja studenata i studentica.

H1: Rod, godina studija, pozitivni i negativni perfekcionizam, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, percipirana socijalna podrška nastavnika i otpornost objašnjavat će značajan dio varijance akademskog sagorijevanja studenata i studentica. Pritom će svaki od navedenih prediktora imati značajan samostalni doprinos. Ženski rod i viša godina studija predviđat će više akademsko sagorijevanje. U drugom koraku viši pozitivni perfekcionizam i viša otpornost predviđat će niže akademsko sagorijevanje, a viši negativni perfekcionizam te više razine depresivnosti, anksioznosti i stresa više

akademsko sagorijevanje, povrh varijabli roda i godine studija iz prvog koraka. U trećem koraku, viša percipirana socijalna podrška nastavnika će predviđati niže akademsko sagorijevanje, povrh varijabli iz prethodnih koraka.

P2: Ispitati postojanje medijacijske uloge stresa u odnosu između negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja studenata i studentica.

H2: U podlozi pozitivne povezanosti između negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja studenata i studentica ležat će razina doživljenog stresa. Pojedinci s višim negativnim perfekcionizmom doživljavat će više razine stresa, a više razine stresa predviđat će više akademsko sagorijevanje.

Metoda

Sudionici

Na poziv na online istraživanje odazvala su se 453 sudionika. Uvjeti za ispunjavanje upitnika bili su da je osoba punoljetna te da trenutno pohađa jedan od studija u Republici Hrvatskoj. Stoga su iz originalnog uzorka izbačeni svi oni koji nisu zadovoljili te uvjete, ukupno njih petero (trenutno ne pohađaju studij u RH). Također, izuzeto je pet osoba starijih od 30 godina. Osobe starije od 30 godina nisu uključene u analizu podataka zbog pretpostavke kako uz ulogu studenta, vjerojatnije od mlađih osoba imaju i druge životne uloge koje su centralne u njihovom životu, poput uloge supruge/supruga, majke/oca, zaposlenice/zaposlenika. Dakle, konačni uzorak na kojem je provedena analiza podataka čine 443 osobe, od toga 256 muškaraca (57.8%) i 187 žena (42.2%). Dob sudionika kreće se u rasponu od 18 do 30 godina ($M = 21.5$; $SD = 2.29$).

Većina sudionika svoj socioekonomski status smatra prosječnim ($N = 329$, 74.3%), nešto manje iznadprosječnim ($N = 86$, 19.4%), a najmanje ispodprosječnim ($N = 28$, 6.3%). Broj sudionika po različitim godinama studija je podjednak: 107 na prvoj godini (24.1%), 88 na drugoj godini (19.8%), 84 na trećoj godini (19%), 66 na četvrtoj, tj. prvoj godini diplomskog (14.9%), 61 na petoj, tj. drugoj godini diplomskog studija (13.8%). Samo je 6 sudionika na šestoj godini (1.4 %), što nije neuobičajeno s obzirom na to da mali broj studija traje šest godina, a 31 sudionik je na apsolventskoj godini (7%).

Zahvaćena su i sva područja studiranja. Tako 191 sudionik pohađa studij društveno-humanističkog područja (43.1%), 124 studij iz područja tehničkih znanosti (28%), 78 studij iz područja prirodnih znanosti (17.6%), 39 studij iz područja biomedicine i zdravstva (8.8%), a 11 studij umjetničkog područja (2.5%). Podaci su pregledno prikazani u Prilogu A.

Mjerni instrumenti

Sociodemografske varijable

Prvi dio upitnika uključivao je pitanja kojima su ispitane sociodemografske varijable. Tako su prikupljeni podaci o dobi, rodu, socioekonomskom statusu, godini studija i području studijskog usmjerenja.

Akademsko sagorijevanje

Za mjerenje akademskog sagorijevanja korišten je *Oldenburški upitnik sagorijevanja (Oldenburg Burnout Inventory, OLBI; Demerouti i sur., 2003)* prilagođen za primjenu na studentskoj populaciji od strane Reis i suradnika (2014). Upitnik se sastoji od 16 tvrdnji koje ispituju dvije dimenzije akademskog sagorijevanja. Osam tvrdnji ispituje dimenziju iscrpljenosti (primjer tvrdnje: „*Nakon nastave ili nakon učenja obično se osjećam iscrpljeno i umorno.*“), a osam tvrdnji dimenziju otuđenosti (primjer tvrdnje: „*Osjećam se sve više i više angažiranim u svom studiju.*“). Sudionici na skali od 1 („*uopće se ne slažem*“) do 5 („*u potpunosti se slažem*“) procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama. Svaka subskala sadrži čestice formirane u pozitivnom i negativnom smjeru zbog čega se odgovori na one formirane u pozitivnom smjeru rekodiraju. Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu razinu akademskog sagorijevanja. Pouzdanost izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u ovom istraživanju za subskalu iscrpljenosti iznosi $\alpha = .84.$, za subskalu otuđenosti $\alpha = .79.$, a za cijelu skalu $\alpha = .86.$

Perfekcionizam

Za mjerenje perfekcionizma korištena je *Ljestvica pozitivnog i negativnog perfekcionizma (Positive and Negative Perfectionism Scale, PNPS; Terry-Short i sur., 1995)*. Ljestvica se sastoji od ukupno 40 čestica od kojih 20 mjeri pozitivan

perfekcionizam (primjer tvrdnje: „Savršeno obavljen posao je sam po sebi nagrada.“), a 20 negativan perfekcionizam (primjer tvrdnje: „Bez obzira koliko dobro nešto napravim, nikad nisam zadovoljan/na.“). Sudionici na skali od 1 („uopće se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“) procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama. Ukupni rezultat svake ljestvice izražen je kao prosjek odgovora na svim česticama te ljestvice, a viši rezultat predstavlja višu razinu pozitivnog, odnosno negativnog perfekcionizma. U ovom istraživanju pouzdanost izražena Cronbachovim alfa koeficijentom za ljestvicu pozitivnog perfekcionizam iznosi $\alpha = .83$, a za ljestvicu negativnog perfekcionizma $\alpha = .91$.

Depresivnost, anksioznost i stres

Za mjerenje depresivnosti, anksioznosti i stresa korištena je skraćena verzija *Ljestvice depresivnosti, anksioznosti i stresa (The Depression Anxiety Stress Scales DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995)*. Originalna ljestvica se sastoji od ukupno 42 tvrdnje, dok skraćena verzija (DASS-21) sadrži 21 tvrdnju koje su ravnomjerno raspoređene u tri subskale: depresivnosti, anksioznosti i stresa. Primjeri tvrdnji su: „Ništa me nije moglo oduševiti“ (depresivnost), „Osjetio/la sam da sam blizu panici.“ (anksioznost), „Bilo mi je teško smiriti se.“ (stres). Sudionici na skali od 0 („uopće se nije odnosilo na mene“) do 3 („gotovo u potpunosti ili većinu vremena se odnosilo na mene“) za svaku tvrdnju procjenjuju kako su se osjećali u zadnjih tjedan dana. Ukupni rezultat svake subskale izražen je kao prosjek odgovara na svim česticama te subskale, a viši rezultat predstavlja višu razinu depresivnosti, anksioznosti ili stresa. U ovom istraživanju pouzdanost izražena Cronbachovim alfa koeficijentom za ljestvicu depresivnosti iznosi $\alpha = .9$, za ljestvicu anksioznosti $\alpha = .85$, a za ljestvicu stresa $\alpha = .9$.

Otpornost

Za mjerenje otpornosti korištena je *Kratka skala otpornosti (Brief Resilience Scale, BRS; Smith i sur., 2008)*. Skala se sastoji od 6 tvrdnji, a sudionici na ljestvici od 1 („uopće se ne slažem“) do 5 („u potpunosti se slažem“) procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama. Primjer je jedne tvrdnje: „Ne treba mi puno da se oporavim od stresnog događaja.“. Tri čestice su formirane u pozitivnom smjeru, a tri u negativnom te njih treba rekodirati. Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim česticama, a viši

rezultat označuje višu razinu otpornosti. U ovom istraživanju pouzdanost izražena Cronbachovim alfa koeficijentom za cijelu skalu iznosi $\alpha = .84$.

Percipirana socijalna podrška od strane nastavnika

Za mjerenje percipirane socijalne podrške nastavnika korištena je subskala (podrške nadređenih) *Upitnika psihološke klime (Perceived climate questionnaire, PCQ; Jones i James, 1979)*, prilagođena za primjenu na studentskoj populaciji (Tomas, 2022). Skala se sastoji od 4 tvrdnje, a sudionici na ljestvici od 1 („*uopće se ne slažem*“) do 5 („*u potpunosti se slažem*“) procjenjuju stupanj slaganja s tvrdnjama. Primjer tvrdnje je: „*Moji nastavnici uglavnom daju jasne upute kako mogu poboljšati uspjeh u svom studiju.*“ Jedna tvrdnja formirana je u negativnom smjeru pa se rezultat na njoj rekodira. Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim česticama, a viši rezultat predstavlja višu percipiranu socijalnu podršku nastavnika. Pouzdanost ove skale u ovom istraživanju izražena Cronbachovim alfa koeficijentom iznosi $\alpha = .63$.

Postupak

Istraživanje je provedeno online putem platforme Google Forms u prosincu 2023. i siječnju 2024. godine, a uzorkovanje je provedeno metodom snježne grude. Poveznica na online upitnik je prosljeđena prijateljima i poznanicima istraživača, a njih se potaknulo da ju prosljede dalje. Također, poveznica je objavljena u različite Facebook studentske grupe (primjerice u grupe studentskih domova u većim hrvatskim gradovima). Konačno, poziv na istraživanje poslan je i svim studentima psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu putem zajedničke mailing liste. Oni su za svaka regrutirana tri muška sudionika mogli dobiti po jedan eksperimentalni sat, a svatko je na taj način mogao prikupiti najviše pet eksperimentalnih sati (prikupljanje eksperimentalnih sati predstavlja jednu od obveza na studiju psihologije). Za same sudionike nije bila osigurana nagrada.

Na početku online obrasca sudionicima je opisana svrha istraživanja te im je objašnjeno kako je istraživanje u potpunosti anonimno i dobrovoljno te da mogu u bilo kojem trenutku od njega odustati bez ikakvih posljedica. Ujedno ih se i obavijestilo da nastavkom na ispunjavanje upitnika potvrđuju da su informirani o istraživanju i da pristaju sudjelovati u njemu. Sudionici su prvo odgovarali na nekoliko pitanja o svojim demografskim podacima nakon čega je uslijedio set upitnika. Redom su ispunjavali skalu

akademskog sagorijevanja, perfekcionizma, simptoma depresivnosti, anksioznosti i stresa, otpornosti te socijalne podrške nastavnika. Po završetku, sudionicima je prikazana poruka da ukoliko su kod sebe zamijetili ili prepoznali neke od poteškoća o kojima su bili pitani u jednom dijelu upitnika, a koje ih brinu i o kojima bi željeli s nekime razgovarati, besplatnu psihološku pomoć mogu zatražiti (mailom, telefonski ili uživo) putem kontakata koji su bili ispisani na istoj stranici. Ispunjavanje upitnika je trajalo oko 15 minuta. Provedbu istraživanja odobrilo je Etičko povjerenstvo Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Rezultati

Rezultati su obrađeni statističkim programima Jamovi, verzija 2.2.5. i SPSS, verzija 29. U svrhu provjere normaliteta distribucija rezultata najprije je proveden Shapiro-Wilkov test. Rezultati ostvareni na upitniku akademskog sagorijevanja distribuiraju se normalno, no distribucije rezultata pozitivnog i negativnog perfekcionizma, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, otpornosti i percipirane socijalne podrške od strane nastavnika značajno se razlikuju od normalne. Međutim, u kontekstu normalnosti distribucija prema Hair i suradnicima (2022), vrijednosti asimetrije i spljoštenosti između -1 i +1 se smatraju izvrsnima, vrijednosti između -2 i +2 prihvatljivima, a vrijednosti iznad -2 i +2 indikativnima za značajnu abnormalnost. Stoga su izračunati navedeni indeksi te se pokazalo kako se oni za sve varijable kreću u granicama između -1 i +1 zbog čega su distribucije varijabli tretirane kao normalne (Tablica 1).

Aritmetičke sredine ispitanih varijabli se uglavnom kreću oko srednjih vrijednosti ljestvica kojima su varijable mjerene uz izuzetak aritmetičkih sredina razina depresivnosti, anksioznosti i stresa koje naginju nižim vrijednostima (Tablica 1). Studenti u prosjeku doživljavaju umjereno akademsko sagorijevanje, a provedenim t -testom ($t(442) = 9.2; p < .001$) se pokazalo kako je ono nešto izraženije na dimenziji iscrpljenosti ($M = 3.19, SD = 0.74$) nego otuđenosti ($M = 2.86, SD = 0.74$).

Kao predkorak provedbe hijerarhijske regresijske analize provjerene su interkorelacije istraživačkih varijabli. Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije, a korelacijska matrica je prikazana u Tablici 2. Akademsko sagorijevanje, koje će u

regresijskoj analizi biti kriterij, značajno je povezano sa svim varijablama, izuzev godine studija. Akademsko sagorijevanje je umjereno pozitivno povezano s negativnim perfekcionizmom, depresivnošću, anksioznošću i stresom. Također, pronađena je niska negativna povezanost akademskog sagorijevanja s pozitivnom perfekcionizmom te umjerena negativna povezanost s otpornosti i percipiranom socijalnom podrškom od strane nastavnika. Niska povezanost akademskog sagorijevanja i roda ide u smjeru većeg sagorijevanja kod studentica.

Tablica 1

Deskriptivna statistika za istraživačke varijable izražena na razini čestice, indeksi asimetričnosti i spljoštenosti te rezultati Shapiro-Wilkovog testa (N = 443).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dobiveni RR (Teorijski RR)	Asimetričnost	Spljoštenost	Shapiro-Wilk test
Akademsko sagorijevanje	3.02	0.64	1.44 – 5 (1 – 5)	0.17	0.02	.996
Negativni perfekcionizam	2.88	0.76	1 – 5 (1 – 5)	0.22	-0.29	.993*
Pozitivni perfekcionizam	3.68	0.52	1.75 – 5 (1 – 5)	-0.39	0.7	.987***
Depresivnost	1	0.82	0 – 3 (0 – 3)	0.76	-0.39	.911***
Anksioznost	0.77	0.71	0 – 3 (0 – 3)	0.91	0.06	.856***
Stres	1.22	0.82	0 – 3 (0 – 3)	0.38	-0.8	.957***
Otpornost	3.12	0.83	1 – 5 (1 – 5)	-0.17	-0.06	.988***
Podrška nastavnika	3.15	0.79	1 – 4.75 (1 – 5)	-0.13	-0.27	.984***

*Legenda: M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Dobiveni RR (Teorijski RR) = dobiveni raspon rezultata (teorijski raspon rezultata), Spljoštenost = indeks spljoštenosti distribucije, Asimetričnost = indeks asimetričnosti distribucije *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$*

Tablica 2

Korelacije akademskog sagorijevanja, roda, godine studija, negativnog i pozitivnog perfekcionizma, depresivnosti, anksioznosti i stresa, otpornosti te percipirane socijalne podrške nastavnika (N = 443).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Akademsko sagorijevanje	-								
2. Rod	-.12*	-							
3. Godina studija	.04	.04	-						
4. Negativni perfekcionizam	.37***	.14**	-.10*	-					
5. Pozitivni perfekcionizam	-.27***	.12**	-.01	.25***	-				
6. Depresivnost	.49***	.04	-.09	.51***	-.10*	-			
7. Anksioznost	.34***	.13**	-.14**	.54***	.06	.66***	-		
8. Stres	.40***	.20***	-.08	.54***	.07	.73***	.81***	-	
9. Otpornost	-.43***	.21***	-.02	-.48***	.05	-.42***	-.43***	-.50***	-
10. Podrška nastavnika	-.37***	.01	-.02	-.04	.25***	-.18***	-.08	-.13**	0.13**

*Legenda: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, Rod: $\bar{Z} = 0$, $M = 1$*

Nadalje, test kolinearnosti pokazao je kako su faktori inflacije varijance (VIF) manji od 10 za sve prediktore (kreću se u rasponu od 1.04 do 3.91), odnosno ne postoji kolinearnost među prediktorima. Također, Kolmogorov-Smirnovljev test se nije pokazao statistički značajnim (0.04, $p = .42$), tj. distribucije rezultata ne odstupaju značajno od normalne distribucije. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je kako je opravdano provesti hijerarhijsku regresijsku analizu. Hijerarhijska regresijska analiza provedena je u tri koraka. U prvom su koraku uvedene sociodemografske varijable roda i godine studija. U drugom koraku, kao dispozicijske varijable, uvedeni su pozitivni i negativni perfekcionizam, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa te otpornost. Konačno, u trećem koraku uvedena je percipira socijalna podrška od strane nastavnika kao okolinska varijabla (Tablica 3).

Tablica 3

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij akademskog sagorijevanja. (N=443).

Korak	Prediktori	Akademsko sagorijevanje	
		β	Sažetak modela
1.	Rod	.23*	$R = .12$
	Godina studija	.04	$R^2 = .01$ $F_{(2,440)} = 3.34^*$
2.	Rod	.14	$R = .62^{***}$
	Godina studija	.07	
	Negativni perfekcionizam	.23***	$R^2 = .39$
	Pozitivni perfekcionizam	-.30***	$F_{(8,434)} = 34.49^{***}$
	Depresivnost	.29***	$\Delta R^2 = .37$
	Anksioznost	-.08	$\Delta F_{(6,434)} = 44.2^{***}$
	Stres	.06	
	Otpornost	-.27***	
3.	Rod	.14	$R = .66^{***}$
	Godina studija	.07	
	Negativni perfekcionizam	.22***	$R^2 = .44$
	Pozitivni perfekcionizam	-.24***	$F_{(9,433)} = 37.46^{***}$
	Depresivnost	.26***	$\Delta R^2 = .05^{***}$
	Anksioznost	-.05	$\Delta F_{(1,433)} = 37.8^{***}$
	Stres	.03	
	Otpornost	-.16***	
	Percipirana podrška nastavnika	-.23***	

Legenda: β = standardizirani koeficijent multiple regresije, R = koeficijent multiple regresije, R^2 = koeficijent multiple determinacije, ΔR^2 = promjena u koeficijentu multiple determinacije, F = F -omjer, ΔF = promjena vrijednosti F -omjera, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Prediktorske varijable roda i godine studija uvedene u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize, objasnile su značajnih 1.44% varijance akademskog sagorijevanja ($R = .12$; $F(2,440) = 3.34$; $p = .03$) pri čemu samo prediktor roda ima značajan samostalni doprinos. Studentice izvještavaju o većem akademskom sagorijevanju u odnosu na studente.

Skupina prediktora uvedena u drugom koraku, pozitivni i negativni perfekcionizam, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa te otpornost, objašnjava dodatnih značajnih 37.28% varijance akademskog sagorijevanja ($\Delta R^2 = .3728$; $F(6,434) = 44.1$; $p < .001$). Značajan samostalni doprinos imaju pozitivni i negativni perfekcionizam, depresivnost i otpornost. Pojedinci koji izvještavaju o većem negativnom perfekcionizmu i većoj razini depresivnosti doživljavaju veće akademsko

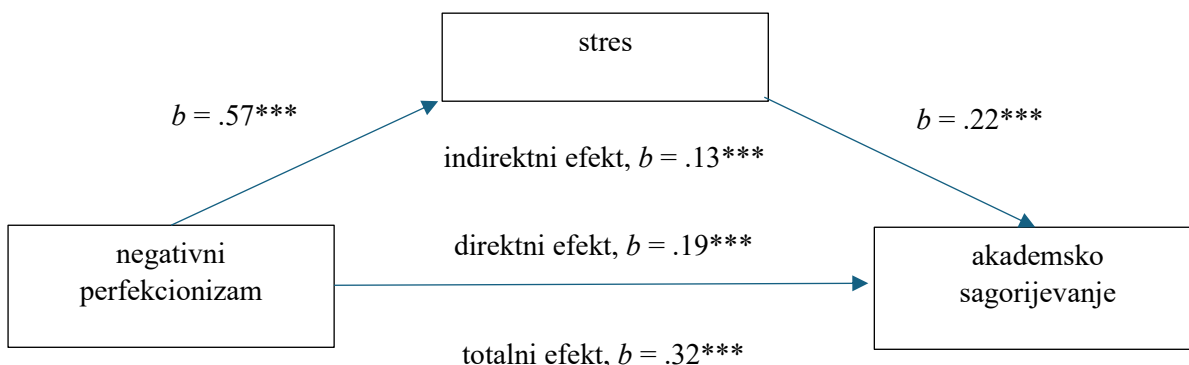
sagorijevanje. S druge strane, osobe koje izvještavaju o većem pozitivnom perfekcionizmu i otpornosti doživljavaju manje akademsko sagorijevanje. Prediktor roda prestao je imati značajan samostalan doprinos.

Percipirana socijalna podrška od strane nastavnika uvedena u trećem koraku objašnjava značajan dodatni dio varijance akademskog sagorijevanja u iznosu od 4.92% ($\Delta R^2 = .0492$; $F(1,433) = 37.8$; $p < .001$) pri čemu je njegov negativan prediktor. Ovim prediktorskim modelom je ukupno objašnjeno značajnih 43.7% varijance akademskog sagorijevanja ($R^2 = .437$; $F(9,433) = 37.34$; $p < .001$).

Također je proveden i regresijski postupak s medijacijskim modelom u kojem je negativni perfekcionizam prediktor, razina stresa medijator, a akademsko sagorijevanje kriterij. Korišten je postupak PROCESS macro (verzija 4.2; Hayes, 2017), kao dodatak statističkom programu SPSS. Statistička značajnost ove metode se utvrđuje intervalom pouzdanošću (*BootCI*) koji, za određenu razinu sigurnosti (u ovom istraživanju 95%), ne smije zahvaćati nulu. Indirektni efekt negativnog perfekcionizam na akademsko sagorijevanje putem razine stresa pokazao se statistički značajnim ($b = .13$, $BootCI_{95}[0.08, 0.18]$). Direktni efekt negativnog perfekcionizma na akademsko sagorijevanje također je statistički značajan ($b = .19$, $BootCI_{95}[0.1, 0.27]$). Dakle, zaključujemo da postoji djelomični medijacijski efekt. Osim toga, pronađen je statistički značajan efekt negativnog perfekcionizma na stres ($b = .57$, $p < .001$) te značajan efekt stresa na akademsko sagorijevanje ($b = .22$, $p < .001$). Pojedinci s višim negativnim perfekcionizmom doživljavaju više razine stresa, a više razine stresa predviđaju veće akademsko sagorijevanje. Radi se o djelomičnoj medijaciji jer i sam negativni perfekcionizam doprinosi objašnjenju akademskog sagorijevanja. Navedeni rezultati su prikazani na Slici 1.

Slika 1

Prikaz medijacijskog modela u kojem je negativni perfekcionizam prediktor, stres medijator i akademsko sagorijevanje kriterij te pripadajućih regresijskih koeficijenata.



Legenda: b = koeficijent medijatorskog modela, $***p < .001$, $**p < .01$, $*p < .05$

Rasprava

Definicije akademskog sagorijevanja ponešto se razlikuju, no sve uključuju osjećaj iscrpljenosti uslijed fakultetskih obaveza i psihološku distanciranost od vlastitog studija što za pojedinca nisu ugodna iskustva. Osim toga, istraživanja pokazuju kako je akademsko sagorijevanje povezano s više nepoželjnih ishoda poput smanjenog uspjeha na studiju (Madigan i Curran, 2020), češćeg izostajanja s nastave i odustajanja od studija (Abreu Alves i sur., 2022) pa čak i sa suicidalnim idejama (IsHak i sur., 2013). Kako bismo što bolje razumjeli ovaj fenomen, cilj ovog istraživanja bio je ispitati međuodnose akademskog sagorijevanja, roda, godine studija, pozitivnog i negativnog perfekcionizma, nekih indikatora psihičkog zdravlja (razine depresivnosti, anksioznosti i stresa), otpornosti i percipirane socijalne podrške od strane nastavnika.

U okviru prvog istraživačkog problema htjeli smo ispitati relativan doprinos prediktorskih varijabli roda, godine studija, pozitivnog i negativnog perfekcionizma, razina depresivnosti, anksioznosti i stresa, otpornosti i socijalne podrške nastavnika u objašnjenju varijance akademskog sagorijevanja studenata i studentica. Pretpostavili smo da će ženski rod, godina studija, negativni perfekcionizam te razine depresivnosti, anksioznosti i stresa biti značajni pozitivni prediktori, a pozitivni perfekcionizam,

otpornost i socijalna podrška nastavnika negativni prediktori akademskog sagorijevanja što je djelomično potvrđeno. U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvedeni su rod i godina studija, no samo je rod imao značajan doprinos, odnosno studentice su izvještavale o većem akademskom sagorijevanju u odnosu na studente ($M_{\text{žene}} = 3.11$, $SD_{\text{žene}} = 0.64$; $M_{\text{muškarci}} = 2.96$, $SD_{\text{muškarci}} = 0.64$). Tijekom godina studenti i studentice mogu osjetiti zamor uslijed brojnih obaveza i razviti zasićenost studijem zbog čega smo očekivali veće akademsko sagorijevanje kod studenata i studentica viših godina studija. Ipak, dobiveni rezultati ne idu u prilog ovoj pretpostavci. Popović (2018) također ne pronalazi razliku u sagorijevanju s obzirom na razinu studija kod hrvatskih studenata i studentica. Moguće je da sagorijevanje nije povezano s dugotrajnošću studija, već njegovim specifičnim zahtjevima u određenom razdoblju. Po pitanju roda, nalazi dosadašnjih istraživanja nisu konzistentni. Dio nalaza je u skladu s onim dobivenim u ovom istraživanju upućujući na veće akademsko sagorijevanje te posebno na više razine emocionalne iscrpljenosti kod studentica nego studenata (Cabras i sur., 2023; Popović, 2018). Nadalje, Herman i suradnici (2018) nalaze kako je sagorijevanje učenica naspram učenika u srednjim školama veće što povezuju s nižim samopoštovanjem djevojaka. S druge strane, Aguayo i suradnici (2019) pronalaze veće sagorijevanje kod studenata u odnosu na studentice. Uz navedeno, neka istraživanja ne pronalaze rodne razlike u akademskom sagorijevanju (Castellanos, 2018; Onuoha i Akintola, 2016). Iako se rod u našem istraživanju pokazao značajnim prediktorom akademskog sagorijevanja, objasnio je svega 1.44% njegove varijance.

U drugom koraku su, kao dispozicijske varijable, uvedeni pozitivni i negativni perfekcionizam, razine depresivnosti, anksioznosti i stresa te otpornost. Studenti koji izvještavaju o većem negativnom perfekcionizmu i većoj razini depresivnosti doživljavaju veće akademsko sagorijevanje. S druge strane, pojedinci koji izvještavaju o većem pozitivnom perfekcionizmu i otpornosti doživljavaju manje akademsko sagorijevanje. Anksioznost, stres i rod nisu imali značajan samostalan doprinos. Gubitak samostalnog doprinosa roda možemo objasniti značajnim korelacijama roda s varijablama uvedenim u ovom koraku, a koje ostvaruju značajan samostalan doprinos (pozitivnim i negativnim perfekcionizmom, otpornosti).

Nalazi nekih dosadašnjih istraživanja pokazuju kako je akademsko sagorijevanje pozitivno povezano s negativnim perfekcionizmom te negativno povezano s pozitivnim

perfekcionizmom (Popović, 2018; Zhang i sur., 2007). Pozitivni perfekcionizam je karakteriziran postavljanjem realističnih ciljeva uz poznavanje vlastitih granica te je općenito povezan s psihološkom dobrobiti studenata (Geranmayepour i Besharat, 2010). Shim (1995, prema Chang i sur., 2016) objašnjava kako studenti s neprilagođenim stilom perfekcionizma doživljavaju akademsko sagorijevanje uslijed nerealističnih ciljeva koje postavljaju ne zbog sebe, već zbog očekivanja drugih, a zbog čega se onda ponašaju izrazito natjecateljski što može dovesti do iscrpljivanja. Takav neadaptivni tip perfekcionizma predstavlja i rizični čimbenik za razvoj depresivnosti (Aldea i Rice, 2006). Upravo se depresivnost u našem istraživanju pokazala kao značajan pozitivni prediktor akademskog sagorijevanja što je u skladu s ranijim istraživanjima u srednjim školama (Jiang i sur., 2021) i na fakultetima (Cheng i sur., 2020). Maslach i Leiter (2016) objašnjavaju kako se iscrpljenost često ističe u odnosu depresivnosti i sagorijevanja jer uključuje gubitak energije, oslabljenost, trošenje vlastitih resursa i umor što se dijelom preklapa s opisom depresivnosti. S druge strane, Wang i suradnici (2024) pronalaze višu povezanost otuđenosti i depresivnosti kod studenata, pretpostavljajući kako gubitak smisla u studiju može povlačiti sa sobom i gubitak smisla u životu što je karakteristično za stanje depresivnosti. Mogli bismo nagađati kako potonje ovisi o tome je li u životu pojedinca uloga studenta centralna ili nije.

Iako se anksioznost i stres u ovom istraživanju nisu pokazali kao značajni samostalni prediktori akademskog sagorijevanja, dobivene su niske do umjerene pozitivne povezanosti oba konstrukta s akademskim sagorijevanjem. Nadalje, dobivene visoke interkorelacije triju indikatora psihičkog zdravlja mogu objasniti samostalan doprinos samo jednog od njih u konačnici, u ovom slučaju depresivnosti. Iako smo mogli očekivati takve interkorelacije te kao prediktor koristiti opću razinu psihičkog zdravlja, smatrali smo vrijednim provjeriti koji aspekt psihičkog zdravlja se ističe pri objašnjavanju akademskog sagorijevanja. Na temelju dobivenog možemo zaključiti kako postoji odnos psihičkog zdravlja i akademskog sagorijevanja, odnosno da je akademsko sagorijevanje povezano s narušenim psihičkim funkcioniranjem što istraživanja opetovano potvrđuju (Cheraghian i sur., 2016; Maslach i Leiter, 2016; Suárez-Colorado i sur., 2019). Međutim, među istraživačima ne postoji konsenzus oko objašnjenja tog odnosa. Primjerice, prema Cheng i suradnicima (2020) odnos akademskog sagorijevanja i depresivnosti je moderiran otpornošću - pozitivna povezanost sagorijevanja i depresivnosti niža je kod

studenata s većem otpornošću, a viša kod studenata s manjom otpornošću što upućuje na ulogu otpornosti kao zaštitnog faktora u nastanku akademskog sagorijevanja. Otpornost je i u našem istraživanju ostvarila samostalan doprinos pri objašnjenju akademskog sagorijevanja te su studenti s višom otpornošću izvještavali o manjem akademskom sagorijevanju. Do ovakvih nalaza također dolaze Ríos-Risquez i suradnici (2016) kod studenata sestrinstva, Taheri-Kharameh i suradnici (2017) kod studenata medicine te Tran i suradnici (2023) kod studenata različitih studijskih usmjerenja. Izazovi i stresne situacije tijekom studiranja su različite, primjerice neuspjeh na kolokviju ili ispitu, neispavanost uslijed učenja pred iste, kašnjenje s predajom seminarskih radova i sl. S nekom od ovih situacija se susretne gotovo svaki student. Izražena otpornost kod pojedinca je ta koja pomaže u nošenju s takvim razdobljima i pridonosi bržem oporavku od njih (Wang i sur., 2022). Romano i suradnici (2021) dodaju kako je, uz otpornost, važan zaštitni čimbenik pri prevenciji akademskog sagorijevanja i zadovoljstvo razrednom klimom, no zanimljivo je kako je pritom podržavajući pristup nastavnika bio važniji od odnosa s vršnjacima u razredu.

U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize, kao okolinska varijabla, uvedena je percipirana socijalna podrška od strane nastavnika uz pretpostavku kako će ona biti negativni prediktor akademskog sagorijevanja što je potvrđeno. Dobiveni rezultati pokazuju kako studenti koji doživljavaju veću socijalnu podršku nastavnika izvještavaju o manjem akademskom sagorijevanju. Ovakav nalaz je u skladu s ranijim istraživanjima i meta-analizama (Behroozi i sur., 2013; Kim i sur., 2017). Socijalna podrška općenito može dolaziti iz više izvora, kao što su odnosi s roditeljima, prijateljima, susjedima, kolegama na poslu, školi ili fakultetu, ali i nastavnicima. Barnett i suradnici (2018) objašnjavaju kako je pri teškoćama na poslu najvažnija socijalna podrška dobivena upravo na poslu jer, za razliku od prijatelja ili obitelji, oni s kojima pojedinac dijeli radno mjesto su prvi koji mogu pružiti oslonac ili biti od pomoći pri rješavanju konkretnih, uz posao vezanih, problema. Slično bismo mogli pretpostaviti i za sagorijevanje na fakultetu, u kontekstu kojeg nastavnici i/ili kolege studenti predstavljaju takav izvor socijalne podrške. Cheng i suradnici (2020) upućuju na to da, kada akademsko sagorijevanje već nastupi, socijalna podrška iz osobnih izvora (obitelj, prijatelji) više ne služi kao zaštitni faktor te pretpostavljaju kako je tada važnija podrška dobivena na fakultetu. Mogli bismo zaključiti kako izvor socijalne podrške koji je ključan za određenu situaciju ovisi o

kontekstu u kojem je ona potrebna (primjerice, na poslu, fakultetu, u kućanstvu i dr.). U školi se učenici mogu osjećati zaštićenije ako je njihov nastavnik osjetljiv na njihove potrebe te prepoznaje kada učenici osjećaju pritisak školskih zahtjeva (Romano i sur., 2020). Sukladno tome možemo pretpostaviti da donekle sličan obrazac vrijedi i na fakultetu. Dodatno, s obzirom na to da je na našem uzorku akademsko sagorijevanje na dimenziji iscrpljenosti, koje sadrži i emocionalnu komponentu, izraženije od akademskog sagorijevanja na dimenziji otuđenosti, percipirana emocionalna potpora i razumijevanje nastavnika može objasniti zaštitnu ulogu njihove socijalne podrške u razvoju akademskog sagorijevanja.

U okviru drugog istraživačkog problema htjeli smo ispitati leži li razina doživljenog stresa u podlozi pozitivne povezanosti negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja. Postavljena hipoteza je djelomično potvrđena. Dobiveno je kako je negativni perfekcionizam pozitivno povezan s doživljenim stresom, a doživljeni stres nadalje pozitivno povezan s akademskim sagorijevanjem. Ovaj nalaz je u skladu s istraživanjem D'Souzae i suradnika (2011) čiji rezultati upućuju na medijacijsku ulogu stresa u odnosu perfekcionizma i sagorijevanja kod kliničkih psihologa. Nadalje, Tashman i suradnici (2010) pronalaze indirektan efekt neadaptivnog perfekcionizma, ali ne i adaptivnog perfekcionizma, na sagorijevanje posredovan stresom kod sportskih trenera. Objašnjavaju kako perfekcionistička nastojanja ne dovode nužno do negativnih ishoda po psihičko zdravlje ako nisu uparena s raznim brigama i nesigurnostima koje karakteriziraju neadaptivni perfekcionizam (primjerice percepcija nametnutih visokih očekivanja od drugih). Slično tome, pronađeno je kako stres posreduje vezu društveno propisanog perfekcionizma i psihološke dobrobiti studenata (Chang, 2006). Kahn i suradnici (2023) također pronalaze kako je neadaptivan perfekcionizam povezan s većim stresom kod studenata, a Tomšek (2020) dolazi do istog nalaza na općoj populaciji. Hewitt i Flett (1993) objašnjavaju ovu vezu na dva načina. Prvo, stres može proizaći iz strogo vrednovanja uratka te niskog zadovoljstva izvedbom koje perfekcionisti osjećaju kada ona nije savršena. Uz to, smatraju kako perfekcionističko ponašanje dodatno pojačava odbojnost prema stresnim situacijama. Pojašnjavaju da, ako perfekcionisti razinu izvedbe izjednačavaju s vlastitom vrijednošću, onda svaku izvedbu koja nije savršena mogu teško primiti i doživjeti kao bezvrijednu. Navedeno je lako primjenjivo u kontekstu studija. Studenti koji teže perfekcionizmu, pogotovo ako iza takve težnje stoji nastojanje za

izbjegavanjem kritike drugih što je obilježje negativnog perfekcionizma, će prilikom sličnih situacija (primjerice prolazne, ali niske ocjene na ispitu) osjećati veće nezadovoljstvo i stres od studenata koji nisu skloni negativnom perfekcionizmu. Logično je pretpostaviti da nizanje takvih situacija može dovesti do osjećaja iscrpljenosti i otuđenosti od studija te akademskog sagorijevanja. Važno je naglasiti kako je u ovom istraživanju dobivena djelomična medijacija, odnosno viši negativni perfekcionizam ima indirektan utjecaj na akademsko sagorijevanje putem doživljenog stresa, ali i direktan utjecaj koji nije vezan uz stres.

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Provedeno istraživanje sadrži i ograničenja koja je potrebno spomenuti. U našem smo uzorku zahvatili najviše studenata društveno-humanističkog područja (43.1%) i područja tehničkih znanosti (28%), dok su ostala studijska područja manje zastupljena. Ovakva neravnomjerna raspodjela vjerojatno je rezultat lančanog uzorkovanja. Upitnik je distribuiran studentima psihologije koji su ga prosljeđivali svojim prijateljima i poznanicima, a koji su moguće većinom studenti društveno-humanističkog područja. U budućim istraživanjima, u svrhu povećanja vanjske valjanosti, bilo bi poželjno u uzorak uvrstiti podjednak broj studenata ostalih područja.

Također, *online* metodu prikupljanja podataka, popularnu zbog svoje jednostavnosti, karakteriziraju i neka ograničenja. U slučaju da sudionici imaju pitanje u vezi ispunjavanja ili im neka od tvrdnji nije u potpunosti jasna, teže mogu kontaktirati istraživača, odnosno potrebno mu je poslati mail, dok prilikom papir-olovka metode mogu svoju nedoumicu riješiti u trenutku ispunjavanja upitnika. Osim toga, nemoguće je kontrolirati tko sve upitnik ispunjava i sa sigurnošću jamčiti kako svi sudionici odgovaraju nužnim postavljenim uvjetima (punoljetni studenti u Republici Hrvatskoj). Nadalje, unutarinja pouzdanost skale kojom smo mjerili socijalnu podršku nastavnika iznosi samo $\alpha = .63$. Skala se sastoji od samo četiri tvrdnje te su one prilagođene studentskoj populaciji. Bilo bi preporučljivo da se u budućim istraživanjima koriste dulje skale koje se, ukoliko je moguće, u svom originalnom obliku već odnose na podršku nastavnika na studiju. Konačno, medijacijski efekt općenito podrazumijeva kauzalnost odnosa između prediktora i medijatora, medijatora i kriterija te prediktora i kriterija. Takav kauzalni odnos nismo mogli dokazati nacrtom bez longitudinalne komponente. U

ovom smo istraživanju sve tri varijable (prediktor, medijator, kriterij) izmjerili u istoj vremenskoj točki što ostavlja mogućnost zajedničke varijance (Hayes, 2017). Optimalno bi bilo kada bismo proveli longitudinalno istraživanje s tri vremenske točke. Na taj bismo način mogli utvrditi slijed događaja, odnosno provjeriti prethodi li izraženiji negativni perfekcionizam kod pojedinca višim razinama stresa (razlika između prve i druge točke mjerenja), više razine stresa većem akademskog sagorijevanju (razlika između druge i treće točke mjerenja) te izraženiji negativni perfekcionizam većem akademskom sagorijevanju ako postoji direktan efekt (razlika prve i treće točke mjerenja).

Praktične implikacije

Unatoč spomenutim ograničenjima, provedeno istraživanje doprinosi boljem razumijevanju nekih odrednica akademskog sagorijevanja hrvatskih studenata. Percipirana socijalna podrška nastavnika, koja se pokazala značajnim negativnim prediktorom akademskog sagorijevanja može biti poticana adekvatnom izobrazbom nastavnika na stručnim usavršavanjima. Već sama spoznaja o tome kako je, uz kvalitetu poučavanja, i podrška ukazana studentima važna za uspjeh i psihološku dobrobit njihovih studenata, nastavnicima može biti motivirajuća te ih potaknuti na promišljanje o primjeni takvog podržavajućeg pristupa. Uz navedeno, bilo bi poželjno ohrabrivati studente da samoinicijativno traže podršku, pomoć ili povratne informacije od svojih nastavnika, primjerice kroz konzultacije koje pružaju gotovo svi nastavnici na fakultetima. Nadalje, rezultati istraživanja mogu pridonijeti osmišljavanju radionica namijenjenih studentima s ciljem prevencije akademskog sagorijevanja. Primjerice, takve bi radionice mogle biti usmjerene na teme poput samoefikasnosti i optimizma, koje predstavljaju neke od osobinskih varijabli iz kojih proizlazi otpornost pojedinca (Herrman i sur., 2011). Također, na radionicama bi se studente moglo poučiti o vrstama perfekcionizma, njihovim obilježjima i posljedicama, kao i o tehnikama postavljanja realnih i dostižnih ciljeva.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako rod, godina studija, pozitivni i negativni perfekcionizam, indikatori psihičkog zdravlja (razine depresivnosti, anksioznosti i stresa), otpornost i percipirana socijalna podrška od strane nastavnika doprinose objašnjenju akademskog sagorijevanja hrvatskih studenata i studentica. Dobiveni rezultati pokazali su kako viši pozitivni perfekcionizam, viša otpornost i veća percipirana socijalna podrška nastavnika predviđaju niže akademsko sagorijevanje, dok ženski rod, viši negativni perfekcionizam i viša depresivnost predviđaju više akademsko sagorijevanje. Godina studija nije pokazala značajan relativan doprinos. Rod je objasnio značajnih 1.44% varijance akademskog sagorijevanja u prvom koraku, nakon čega više nije imao značajan samostalan doprinos. Nadalje, pozitivni i negativni perfekcionizam, depresivnost i otpornost objasnili su dodatnih značajnih 37.28% varijance akademskog sagorijevanja, povrh sociodemografskih varijabli iz prvog koraka. Konačno, socijalna podrška nastavnika objasnila je dodatnih značajnih 4.92% varijance akademskog sagorijevanja, povrh varijabli iz prethodnih koraka. Dakle, nakon uključivanja svih prediktora objašnjeno je ukupno 43.7% varijance akademskog sagorijevanja. Također, razina stresa djelomično posreduje pozitivnu povezanost negativnog perfekcionizma i akademskog sagorijevanja. Pojedinci s višim negativnim perfekcionizmom doživljavaju više razine stresa, a više razine stresa onda predviđaju veće akademsko sagorijevanje. Radi se o djelomičnoj medijaciji jer i sam negativni perfekcionizam doprinosi objašnjenju akademskog sagorijevanja.

Literatura

- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Maroco, J., Ferreira, A. G. i Oliviera, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22 (83). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Albrecht, T. L. i Adelman, M. B. (1984). Social support and life stress: New directions for communication research. *Human Communication Research*, 11(1), 3–32. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1984.tb00036.x>
- Aldea, M. A. i Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 498–510. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.498>
- Alvir, L. (2018). *Ispitivanje doprinosa mentalne čvrstoće, socijalne podrške i otpornosti na stres u objašnjenju profesionalnog sagorijevanja*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Ban, M. (2021). *Akademsko sagorijevanje*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.
- Barnett, M., Martin, K. i Garza, C. (2018). Satisfaction With Work–Family Balance Mediates the Relationship Between Workplace Social Support and Depression Among Hospice Nurses. *Journal of Nursing Scholarship*. 51. <https://doi.org/10.1111/jnu.12451>
- Behroozi, N., Shahani Yeylaq, M. i Pourseyed, S. M. (2013). Relationship between perfectionism, perceived stress and social support with academic burnout. *Strategy for Culture*, 5(20), 83-102.
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W. i Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30 (5), 873–880.
- Cabras, C., Konyukhova, T., Lukianova, N., Mondo, M. i Sechi, C. (2023). Gender and country differences in academic motivation, coping strategies, and academic burnout in a sample of Italian and Russian first-year university students. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16617>
- Cahoon, A. R. i Rowney, J. I. A. (1984). Managerial burnout: A comparison by sex and level of responsibility. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 249-263.
- Castellanos, J. (2018). Gender Differences within Academic Burnout. *Adult Higher Education Alliance*.

- Chae, M. S. (2015). The mediating effects of test anxiety on the relationship between socially prescribed perfectionism and academic burnout of female college students in a dental hygiene department. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, 39(4), 295-302 <http://dx.doi.org/10.11149/jkaoh.2015.39.4.295>
- Chang, E. C. (2006). Perfectionism and Dimensions of Psychological Well-Being in A College Student Sample: A Test of a Stress-Mediation Model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022. <http://doi:10.1521/jscp.2006.25.9.1001>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H. i Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and individual differences*, 89, 202-210. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>
- Cheng, J., Zhao, Y.Y., J. Wang, J. i Sun, Y. H. (2020): Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support, *Psychology, Health & Medicine*, 25 (9), 1094-1105 <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1709651>
- Cheraghian, H., Faskhodi, B. Z., Heidari, N. i Sharifi, P. Y. (2016). Self-compassion as a relationship moderator between academic burnout and mental health in students. *Int. J. Academic Research in Progressive Education and Development*, 5(2), 128-138. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v5-i2/2131>
- Cho, S., Choi, H. i Kim, Y. (2019). The Relationship between Perceived Coaching Behaviors, Competitive Trait Anxiety, and Athlete Burnout: A Cross-Sectional Study. *Public Health*, 16 (8). <https://doi.org/10.3390/ijerph16081424>
- Davison, G. C. i Neale, J. M. (2002). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Naklada Slap.
- Demerouti, E. (1999). *Oldenburg Burnout Inventory*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01688-000>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. i Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.1.12>
- D'souza, F., Egan, S. J. i Rees, C. S. (2011). The relationship between perfectionism, stress and burnout in clinical psychologists. *Behaviour Change*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1375/bech.28.1.17>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A. i Shanafelt, T. D. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384
- Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C. i Aridi, H. (2016). Stress, Burnout and Coping Strategies in Preclinical Medical Students. *North American Journal of Medical Sciences*, 8, 75-81.

- Feigley, D. A. (1984). Psychological burnout in high-level athletes. *The Physician & Sportsmedicine*, 12, 109-119. <https://doi.org/10.1080/00913847.1984.11701971>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. i Dyck, D. G. (1989). Self-Oriented Perfectionism, Neuroticism and Anxiety. *Personality & Individual Differences*, 10, 731-735. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Garner, D. M., Olmstead, M. P., i Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2(2), 15-34.
- Geranmayepour, S. i Besharat, M. A. (2010). Perfectionism and mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 643-647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.158>
- Guendelman, S. i Pines, A. (1995). Exploring the Relevance of Burnout to Mexican Blue Collar Women. *Journal of Vocational Behavior*, 47(1), 1-20. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1026>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., i Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hartlage, S., Arduino, K. i Alloy, L. B. (1998). Depressive personality characteristics: State dependent concomitants of depressive disorder and traits independent of current depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 349-354. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.2.349>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. i Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. i Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*. 56(5), 258-65.
- Hewitt, P.L. i Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58-65. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.1.58>

- Hayes, A.F. (2017). *Intorduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.
- IsHak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D. i Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *The clinical teacher*, 10(4), 242-245. <https://doi.org/10.1111/tct.12014>
- Jacobs, S. R., i Dodd, D. K. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Janatolmakan, M., Torabi, Y., Rezaeian, S., Andayeshgar, B., Dabiry, A. i Khatony, A. (2021). The Relationship between Resilience and Academic Burnout among Nursing and Midwifery Students in Kermanshah, Iran. *Education Research International (2021)*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2021/6647012>
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C. i Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 295, 384-389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Jocić, D. i Krajnović, D. (2014). State Anxiety, Stress and Burnout Syndrome Among Community Pharmacists: Relation With Pharmacists' Attitudes and Beliefs. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, 48 (2), 9-15.
- Jones, A. P., i James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior & Human Performance*, 23(2), 201–250. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(79\)90056-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(79)90056-4)
- Kahn, J. H., Fishman, J. I., Galati, S. L. i Meyer, D. M. (2023). Perfectionism, locus of control, and academic stress among college students. *Personality and Individual Differences*, 213, 112313. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112313>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. i Lee, S.M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta - analytic approach. *Stress and Health*, (34), 127 – 134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kordzanganeh, Z., Bakhtiarpour, S., Hafezi, F. i Dashtbozorgi, Z. (2021). The Relationship between Time Management and Academic Burnout with the Mediating Role of Test Anxiety and Self-Efficacy Beliefs among University Students. *Journal of Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.5812/jme.112142>.
- Lin, S. H. i Huang, Y. C. (2013). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H. i Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education* 23 (317). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>

- Lovibond, P. F., i Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3). [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Madigan, D. J. i Curran, T. (2020). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 33, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Relations*, 9(5), 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach C., Schaufeli W. B. Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Medak, D. (2023). Stres i otpornost na stres. *Bogoslovska smotra*, 93 (3), 477-483. <https://doi.org/10.53745/bs.93.3.3>
- Meier, S. F. i Schmeck, R. (1985). The Burned Out College Student: A Descriptive Profile. *Journal of College Student Personal*, 26, 63-69.
- Nikdel, F., Hadi, J. i Ali, T. (2019). Students' Academic Stress, Stress Response and Academic Burnout: Mediating Role of Self-Efficacy. *Social Sciences and Humanities*, 27(4), 2441-2454.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L. i Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 730-749.
- Onuoha, U. C. i Akintola, A. A. (2016). Gender differences in self-reported academic burnout among undergraduates. *Gender and Behaviour*, 14(1), 7110-7116.
- Popović, T. (2018). *Sagorijevanje, perfekcionizam i akademski uspjeh*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odjel za psihologiju Hrvatskog katoličkog sveučilišta.
- Reis, D., Xanthopoulou, D. i Tsaousis, I. (2014). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001>
- Ríos-Risquez, M. I., García-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. de los A., Carrillo-Garcia, C. i Martínez-Roche, M. E. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary Nurse*, 52(4), 430–439. <https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1213648>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. i Strobel, K. R. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the

- Individual. *Educational Psychologist*, 33(4), 153-176.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2
- Romano, L., Tang, X., Hietajarvi, L., Salmela-Aro, K., i Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., i Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(3), 770-780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. i Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Sarafino, E.P. (2002). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. i Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: *A Cross-National Study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shafique, N., Gul, S. i Raseed, S. (2017). Perfectionism and perceived stress: The role of fear of negative evaluation. *International Journal of Mental Health*, 46(4), 312-326. <https://doi.org/10.1080/00207411.2017.1345046>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., E. Bouteyre, Dantzer, C. i Leys, C. (2019). Burnout in university students: the mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78, 91-113.
<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Sharififard, F., Asayesh, H., Haji Mohammad Hosseini, M., i Sepahvandi, M.R. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7, 88 - 93. https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS_30_19
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., i Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Smith, K. J. i Emerson, D. J. (2021). Resilience, Psychological Distress, and Academic Burnout among Accounting Students. *Accounting Perspectives*, 20(2), 227–254.
<https://doi.org/10.1111/1911-3838.12254>
- Spielberger, C. D. i Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.

- Suárez-Colorado, Y., Caballero-Domínguez, C., Palacio-Sañudo, J. i Abello-Llanos, R. (2019). The academic burnout, engagement, and mental health changes during a school semester. *Duazary*, 16(1), 23-37. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2530>
- Taheri-Kharameh, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., Sepahvandi, M. i Hoseini, M. H. (2018). Relationship between Academic Self-efficacy and Motivation among Medical Science Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(7). <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/29482.11770>
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. i Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255. <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>
- Tashman, L. S., Tenenbaum, G. i Eklund, R. (2010). The effect of perceived stress on the relationship between perfectionism and burnout in coaches. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/10615800802629922>
- Taylor, S. E. (2011). *Social support: A review*. Oxford University Press.
- Terry-Short, L. A., Glynn Owens, R., Slade, P. D. i Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Tomas, J. (2022). *Psihologijski praktikum III*. [Neobjavljeni izvještaj za potrebe studentskih vježbi]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Tomšek, H. (2020). *Povezanost perfekcionizma, doživljaja stresa i mentalnog zdravlja*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Tran, T. X., Vo, T. T. T. i Ho, C. (2023). From academic resilience to academic burnout among international university students during the post-COVID-19 new normal: An empirical study in taiwan. *Behavioral Sciences*, 13(3), 206. <https://doi.org/10.3390/bs13030206>
- Turnipseed, D. L. (1998). Anxiety and Burnout in the Health Care Work Environment. *Psychological Reports*, 82(2), 627-642. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.2.627>
- UNESCO (2024). *Higher education: figures at a glance*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>. Pristupljeno 18.3.2024.
- Vinter, K., Aus, K. i Arro, G. (2021). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 41(8), 1061-1077.
- Wang, M. T. i Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895. [doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x)

- Wang, Q., Sun, W. i Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>
- Wang, X., Yang, M., Ren, L., Wang, Q., Liang, S., Li, Y., Li, Y., Zhan, Q., Huang, S., Xie, K. i Wu, S. (2024). Burnout and depression in college students. *Psychiatry Research*, 335, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.115828>
- Yu, J., Chae, S. i Chang, K. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28, 49-55.
- Zhang, Y., Gan, Y. i Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (6), 1529-1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>

Prilozi

Prilog A

Sociodemografski podaci sudionika (N = 443).

	<i>N</i>	%
Rod:		
Muški	256	55.4%
Ženski	187	44.6%
Socioekonomski status:		
Ispodprosječan	28	6.3%
Prosječan	329	74.3%
Iznadprosječan	86	19.4%
Trenutna godina studija:		
1. godina (preddiplomskog)	107	24.1%
2. godina (preddiplomskog)	88	19.8%
3. godina (preddiplomskog)	84	19%
4. godina/1. godina diplomskog	66	14.9%
5. godina/2. godina diplomskog	61	13.8%
6. godina studija	6	1.4%
Apsolventska godina	31	7%
Studijsko područje:		
Društveno-humanističko	191	43.1%
Tehničke znanosti	124	28%
Prirodne znanosti	78	17.6%
Biomedicina i zdravstvo	39	8.8%
Umjetničko	11	2.5%

Legenda: N = broj sudionika