

Odnos med depresivnostjo, naučeno nemočjo, spolom in šolskim uspehom pri mladostnicah in mladostnikih

Daša Jehart^{1*}, Urška Fekonja² in Luka Komidar²

¹ZVD Zavod za varstvo pri delu d.o.o.

²Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Povzetek: V raziskavi smo proučevali povezanost naučene nemoči in depresivnosti pri mladostnikih in mladostnicah z njihovim spolom ter učnim uspehom. Zanimal nas je tudi odnos med naučeno nemočjo in depresivnostjo ter pri katerih šolskih predmetih se mladostniki in mladostnice počutijo najbolj nemočne. V vzorec je bilo vključenih 297 dijakov in dijakinj, starih med 16 in 18 let. Za ocenjevanje depresivnosti smo uporabili Lestvico depresivnosti (CESD), naučeno nemoč pa smo ocenili z Vprašalnikom odpornosti na naučeno nemoč (CCQ). Oblikovali smo tudi kratek vprašalnik za učitelje razrednike in učiteljice razredničarke, s katerim smo pridobili podatke o zaznani naučeni nemoči ter pogostosti pojavljanja takšnih vedenj pri vsakem mladostniku in mladostnici posebej. Rezultati so pokazali, da obstaja statistično značilen pozitiven odnos med depresivnostjo in naučeno nemočjo pri mladostnikih in mladostnicah. Mladostnice so v večji meri poročale o simptomih depresivnosti in vedenjih naučene nemoči kot mladostniki, za učno bolj uspešne mladostnike in mladostnice pa je bila značilna nižja raven depresivnosti kot za učno neuspešne. Učno neuspešni mladostniki so v povprečju izražali več naučene nemoči kot učno uspešni mladostniki, medtem ko je bil pri mladostnicah učinek učnega uspeha ravno obraten. Obenem so rezultati pokazali, da mladostniki in mladostnice največ naučene nemoči doživljajo pri slovenščini, fiziki in matematiki, sledijo jim nemščina, kemija, biologija in angleščina. Najmanj nemočne pa se počutijo pri glasbi, zgodovini, športni vzgoji, likovni vzgoji in geografiji. Glede na to, da mladostniki in mladostnice v šolskem okolju preživijo velik del svojega časa, je pomembno izpostaviti vlogo učiteljev in strokovnih delavcev, ki bi jih bilo smiselno opolnomočiti za prepoznavanje in preventivno delovanje pri preprečevanju razvoja depresivne simptomatike in naučene nemoči pri njihovih dijakih.

Ključne besede: depresivnost, naučena nemoč, mladostniki, učni uspeh, razlike med spoloma

Relationship between depressiveness, learned helplessness, gender and academic achievement in adolescents

Daša Jehart^{1*}, Urška Fekonja² and Luka Komidar²

¹Institute of Occupational Health ZVD, Slovenia

²Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

Abstract: In this study we investigated the relationship between learned helplessness, depressiveness, gender, and academic achievement in adolescents. We also investigated which school subjects induce the highest levels of helplessness. Coping Competence Questionnaire (CCQ) and The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CESD) were administered to a sample of 297 students, aged between 16 and 18 years. We also designed a short questionnaire for their teachers with which we obtained data on perceived learned helplessness and the frequency of occurrence of such behavior in each adolescent individually. The results showed a significant positive relationship between depressiveness and learned helplessness. We observed that girls suffered more frequently from depressive symptoms and learned helplessness than boys, while adolescents with higher school grades reported less symptoms of depressiveness than academically unsuccessful adolescents. Boys with lower grades experienced helplessness more often than academically more successful boys, while the opposite was true for girls. Adolescents feel the most helpless at the subjects of Slovenian, physics, and mathematics, followed by German, chemistry, biology and English. They feel the least helpless at music, history, sport, art, and geography. Given that adolescents spend a large part of their time in the school environment, it is important to highlight the role of teachers and social workers who should be empowered to identify and attempt to prevent the development of depressive symptoms and learned helplessness in their students.

Keywords: depressiveness, learned helplessness, adolescents, academic achievement, gender differences

*Naslov/Address: ga. Daša Jehart, ZVD Zavod za varstvo pri delu d.o.o., Pot k izviro 6, 1260 Ljubljana-Polje, e-mail: dasa.jehart@zvd.si

Mladostništvo je občutljivo obdobje številnih razvojnih sprememb, na katere se lahko mladostniki in mladostnice različno intenzivno odzivajo, ter se z njimi bolj ali manj konstruktivno soočajo. V tem kompleksnem obdobju nekateri mladostniki in mladostnice doživljajo več intenzivnih čustvenih stanj in osebnih stisk, zaradi česar so lahko tudi bolj ranljivi/-e za razvoj duševnih težav (Patton idr., 2014). K razvoju depresivnih motenj v mladostništvu prispeva preplet različnih dejavnikov, med drugim tudi vzorci naučene nemoči, ki se lahko razvijejo že v otroštvu in se v primeru, da niso odpravljeni, prenesejo v kasnejša obdobja in dezorganizirajo psihološko delovanje posameznika (Seligman, 1975). V pričujoči študiji smo se osredotočili na preučevanje naučene nemoči, ki je v slovenskem prostoru slabše raziskana, posebej v povezavi z depresivno simptomatiko pri mladostnikih in mladostnicah. Ob pregledu literature na temo depresivnih motenj v mladostništvu je prav tako zaslediti manj poudarka na preučevanju depresivnosti oziroma subklinične stopnje depresije pri mladostnikih in mladostnicah, obstoječe študije namreč večinoma obravnavajo klinično depresijo. V Sloveniji raziskav na to temo ni veliko, v nekaterih obstoječih pa je problem v neustreznem enačenju ali nekonsistentni rabi izrazov depresija in depresivnost. V tem prispevku depresivnost, na podlagi opredelitev drugih avtorjev (npr. Hankin, 2006; Ingram in Siegle, 2009; Kranjec idr., 2016), obravnavamo kot znižano razpoloženje, pri katerem posamezniki sicer uspejo opraviti svoje običajne obveznosti, vendar z manjšo učinkovitostjo in večjimi težavami. Pri tem lahko doživljajo le nekatere simptome depresivnosti (npr. anhedonija, znižana motivacija, pasivnost, težave s spanjem, motnje pozornosti in koncentracije, glavoboli) in ne kažejo tolikšnih motenj, ki bi zadostile kriterijem velike depresivne motnje.

Stopnja depresivnosti je najnižja v obdobju otroštva, nato se začne v zgodnjem mladostništvu povečevati in vrh doseže do poznega mladostništva. Na prehodu v odraslost upade in je količinsko primerljiva z depresivnimi razpoloženji odraslih (Ge idr., 2006). Obdobje mladostništva je še posebej občutljivo, saj povezave prefrontalnega korteksa, ki so odgovorne za ustrezno presojo in nadzor nad čustvi, še niso dokončno razvite. Mladostnik se sicer že zaveda vpliva sedanjih dogodkov na prihodnost, vendar se mu zaradi pomanjkanja izkušenj in značilnosti spoznavnega razvoja določene situacije zdijo bolj ogrožajoče ter usodne, kot so v resnici (Giedd, 2015).

Nastanek depresivnih motenj lahko pojasnjujemo z vidika različnih teoretskih modelov in paradigem, pri čemer smo se v tej raziskavi osredotočili na kognitivno razlago razvoja depresije v okviru Seligmanove revidirane teorije naučene nemoči (Abramson idr., 1978). Naučeno nemoč je opredelil kot psihološko stanje, ki nastane ob dogodkih, ki jih posameznik ni obvladal. Takšnih vzorcev se lahko posamezniki naučijo že v otroštvu in jih v primeru, da niso prepoznani in odpravljeni, prenesejo v kasnejša razvojna obdobja (Seligman, 1975). Pri mladostnikih in mladostnicah z naučeno nemočjo se primanjkljaji pojavijo predvsem na treh področjih, in sicer motivacijskem (npr. odpor do učenja, opustitev dejavnosti ob težjih ali novih primerih), čustvenem (npr. razdražljivost, anksioznost, depresivna simptomatika) in spoznavnem (npr.

ovire v mišljenju, počasnejše reševanje problemov, dvom v sposobnosti in uporaba strategij izogibanja; Gordon in Gordon, 2006; Seligman, 1975).

Zametki depresivnih motenj nastajajo, ko posameznik zaradi ponavljajočih se neuspehov začne verjeti, da razplet dogodka ni odvisen od njegovega odziva in tudi v prihodnje pričakuje neugodne razplete (Seligman, 1975). Depresivna simptomatika se ne razvije nujno pri vseh, ki doživljajo ponavljajoče se negativne dogodke, kar je Seligmana in sodelavce spodbudilo k preoblikovanju prvotne teorije. Ugotovili so, da ni pomembna le izpostavljenost negativnim dogodkom, temveč tudi posameznikov pojasnjevalni slog, tj. način, na katerega presoja razloge za razplet posameznih dogodkov. Pri tem lahko uporablja tri razsežnosti: trajnost (ali oseba vzroke za slabe dogodke zaznava kot trajne ali začasne), splošnost (ali je neuspešen le v specifični situaciji ali na splošno) in poosebljanje (za neuspeh lahko krivi svoje pomanjkljive sposobnosti ali pa išče vzroke v zunanjih dejavnikih; Seligman idr., 2011). V ospredje revidirane teorije naučene nemoči so avtorji postavili pesimistični pojasnjevalni slog, za katerega je značilno, da posamezniki vzrokom za negativne situacije pripisujejo stalnost, notranji izvor (pomanjkanje znanja in sposobnosti) in univerzalnost, zaradi česar se pri njih z večjo verjetnostjo pojavi depresivna simptomatika (Abramson idr., 1978). Mnoge študije so pokazale, da so otroci in mladostniki s pesimističnim slogom bolj nagnjeni k razvoju depresivnih motenj, saj za negativne dogodke krivijo sebe, izražajo zmanjšano motivacijo za delo in menijo, da bodo vzroki trajali nedoločen čas. Nasprotno pa razloge za morebiten uspeh iščejo v zunanjih dejavnikih (kot npr. sreča ali enostavnost naloge; Abramson idr., 1978; Siegel in Brown, 1988). V metaanalizi so Hu idr. (2015) proučevali povezanost med pesimističnim pojasnjevalnim slogom in depresivnostjo glede na spol in starost posameznika. Analizirali so 86 raziskav, vključenih je bilo 51.407 udeležencev različnih starosti (41 % moških in 59 % žensk). Njihove ugotovitve so pokazale, da se pesimistični pojasnjevalni slog pozitivno povezuje z depresivnostjo, pri čemer pa so se mladostnice izkazale za najbolj ranljivo skupino, saj so v primerjavi z mladostniki in odraslimi pogosteje poročale o depresivni simptomatiki.

V otroštvu je prevalenca depresivnosti in depresije približno enaka pri obeh spolih, v obdobju mladostništva pa se med spoloma začnejo pojavljati pomembne razlike. Mladostnice pogosteje poročajo o simptomih depresivnosti, prav tako pri njih v primerjavi z mladostniki zasledimo dvakrat več klinične depresije (Hyde idr., 2008; Merikangas in Knight, 2009; Pušnik, 2002; Vesel, 2002). Avtorji razlike med spoloma pripisujejo prepletu številnih dejavnikov, med drugim bioloških (npr. hormonske spremembe v puberteti, genetska predispozicija ipd.), psiholoških (npr. strategije spoprijemanja s stresom, pojasnjevalni slog, potreba po odobravanju s strani vrstnikov, ruminacija, pasivnost) in okoljskih (Kuehner, 2016). Hormonske in navzven vidne telesne spremembe lahko mladostniki in mladostnice zaznavajo kot pozitivne ali negativne, pri čemer se mladostnice tipično intenzivneje odzivajo na telesne spremembe v puberteti in so manj zadovoljne s podobo lastnega telesa, saj naj bi bile v primerjavi z mladostniki

bolj obremenjene s tem, kaj si drugi mislijo o njih (Rudolph in Conley, 2005; Tiggemann in Kuring, 2004). Prav tako se pogosteje zatekajo k ruminaciji oziroma dolgotrajnemu premišljevanju in analiziranju dogodkov, ki je povezano z višjimi ravnmi nevroticizma in napoveduje pojav depresivne simptomatike (Lyubomirsky idr., 2015).

Razlike med spoloma v pojavljanju depresivnih motenj lahko pojasnimo tudi s kognitivno ranljivostjo za stresne dogodke. V obdobju otroštva raziskovalci v splošnem niso ugotovili razlik med spoloma glede na prevladujoč pojasnjevalni slog (Abela in Sarin, 2002), medtem ko so študije, ki so se osredotočile na mladostnike in mladostnice, ugotovile, da mladostnice pogosteje prevzemajo pesimistični pojasnjevalni slog kot mladostniki (npr. Dweck in Leggett, 1988; Valås, 2001). Mladostnice torej v primerjavi z mladostniki pogosteje razvijejo vzorce naučene nemoči in neuspeh pripišejo pomanjkljivim sposobnostim (notranji in stabilen vzrok), medtem ko mladostniki vzroke za neuspeh pogosteje razlagajo z nezadostnim trudom (notranji in nestabilen vzrok) ali naključjem (zunanji in nestabilen vzrok).

Na šolskem področju se razlike v doživljanju naučene nemoči med spoloma najbolj kažejo pri naravoslovnih predmetih, še posebej pri matematiki. To lahko povežemo s posameznikovo motivacijo in zaupanjem v lastne sposobnosti ter znanje, pri čemer mladostnice v primerjavi z mladostniki manj verjamejo v svoje sposobnosti in so manj samozavestne pri naravoslovnih predmetih, še posebej pri matematiki (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013). Mnogo mladostnikov in mladostnic namreč verjame, da so matematične sposobnosti podedovane in niso povezane s trudom. Zaradi tega pogosto razvijejo neustrezno prepričanje, da vsi dovolj sposobni matematične probleme razrešijo brez večjih težav in posledično ob zahtevnih novih nalogah uporabljajo strategije izogibanja (McLeod, 1992; OECD, 2013; Valås, 2001).

V okviru preučevanja duševnega zdravja pri mladostnikih in mladostnicah ter dejavnikih, ki nanj vplivajo, je potrebno upoštevati tudi šolski kontekst, saj mladostniki velik del dneva preživijo v šolskem okolju. Učitelji imajo poleg vrstnikov in drugih kontekstnih dejavnikov v šolskem okolju pomembno vlogo, saj s svojim vedenjem, mišljenjem, učnim stilom ipd. sooblikujejo okolje, ki je lahko bolj ali manj spodbudno (Filippello idr., 2019). Pomemben varovalni dejavnik tako predstavlja kakovosten odnos med učiteljem_ico in dijakom_injo, saj se povezuje z notranjo motivacijo, pozitivnim odnosom do učenja, vztrajnostjo in učnim uspehom mladostnikov in mladostnic (Pitzer in Skinner, 2016; Wang in Eccles, 2012). Učitelji, ki pri svojem poučevanju uporabljajo strategije, usmerjene k spodbujanju avtonomije pri dijakih in dijakinjah, s tem povečajo raven njihove aktivne vključenosti v pedagoški proces, omogočajo razvoj notranje motivacije in optimističnega pojasnjevalnega sloga (neuspeh vidijo kot pomanjkanje truda in ne kot pomanjkljive sposobnosti). Ti učitelji prav tako strmiijo k pozitivnim ojačitvam kot so npr. temeljite povratne informacije, spodbude in nasveti za opolnomočenje (De Meyer idr. 2014). Nasprotno pa se vedenja učiteljev, ki se bolj nagibajo k nadzorovanju (angl. controlling teaching style), negativno povezujejo z učno uspešnostjo in motivacijo za učenje pri dijakih in dijakinjah,

prav tako pa pri njih krepijo vedenja naučene nemoči ter pesimistični pojasnjevalni slog (Filippello idr., 2019). V povezavi s tem so zaskrbljujoči rezultati raziskave PISA iz leta 2018 (OECD, 2018), ki kažejo, da slovenski mladostniki in mladostnice v primerjavi z vrstniki iz skoraj vseh 55 vključenih držav najnižje ocenjujejo zaznano oporo učitelja pri pouku slovenščine. Prav tako pri učiteljih zaznavajo manj navdušenja pri poučevanju, pri sebi pa upad zadovoljstva pri branju.

Raziskav, ki so se ukvarjale s preučevanjem povezanosti med pogostostjo simptomov depresije in učnim uspehom je veliko, vendar je zaključevanje zaradi neskladnih ugotovitev zahtevno. Po podatkih mnogih raziskav se depresivni mladostniki in mladostnice soočajo z večjimi težavami na šolskem področju in so manj uspešni (Beck, 1967; Fröjd idr., 2008; Kovacs in Goldston, 1991), medtem ko nekateri raziskovalci niso ugotovili razlik v depresivnosti glede na učni uspeh (Humensky idr., 2010; Vesel, 2002). Nižji šolski uspeh je lahko posledica nekaterih značilnih simptomov depresivnih motenj, in sicer zmanjšane učinkovitosti, upada motivacije, večje utrujenosti, glavobolov, izostankov v šoli, težav v pozornosti in razmišljanju (Dux idr., 2008; Kovacs in Goldston, 1991).

Do nasprotujočih si ugotovitev so prišli tudi avtorji, ki so se osredotočili na povezanost med šolsko uspešnostjo in pojasnjevalnim slogom. Čeprav naj bi veljalo, da nemočni mladostniki in mladostnice zaradi primanjkljajev na spoznavnem, motivacijskem in čustvenem področju ob šolskih težavah hitreje obupajo in so učno manj uspešni (Prasetya, 2013; Seligman, 1991; Valås, 2001), lahko pesimističen pojasnjevalni slog poveča anksioznost, ki mladostnike in mladostnice tudi motivira, da se pravočasno in boljše pripravijo na ocenjevanje znanja ter dosežejo boljše učne dosežke (npr. Gordeeva in Osin, 2011; Houston, 1994). V literaturi je zaslediti, da se raziskovalci pri preučevanju povezanosti med šolsko uspešnostjo in pojasnjevalnim slogom ne osredotočajo več zgolj na učinek pesimističnega vrednotenja negativnih dogodkov, temveč se vse bolj zanimajo za učinek optimističnega vrednotenja pozitivnih dogodkov na šolski uspeh (ko posameznik vzroke za pozitivne razplete dogodkov pripiše notranjim, stabilnim in globalnim dejavnikom). Čeprav se raziskovalci v svojih ugotovitvah med seboj razhajajo, je večina raziskav pokazala, da so učno bolj uspešni tisti dijaki in dijakinje, ki optimistično vrednotijo pozitivne dogodke (Sheldon idr., 2017).

Zaradi pomanjkanja raziskav na obravnavanem področju je bil naš namen preučiti, ali pri slovenskih mladostnikih in mladostnicah obstajajo razlike v doživljanju nemoči in depresivnosti glede na spol ter učni uspeh. Na podlagi manj skladnih ugotovitev do sedaj izvedenih študij smo si postavili dve raziskovalni vprašanji, in sicer:

- Ali obstajajo razlike v doživljanju simptomov depresivnosti in naučene nemoči pri mladostnikih in mladostnicah glede na njihov učni uspeh?
- V kolikšni meri bodo učitelji razredniki in učiteljice razredničarke poročali o vedenjih naučene nemoči pri svojih dijakih in dijakinjah?

Zanimalo nas je tudi, pri katerih šolskih predmetih se mladostniki in mladostnice počutijo najbolj nemočne in kakšna je povezanost med naučeno nemočjo in depresivnostjo. Oblikovali smo naslednje raziskovalne hipoteze:

- Depresivnost mladostnikov in mladostnic se bo pozitivno povezovala z njihovo naučeno nemočjo.
- Mladostnice bodo pogosteje doživljale simptome depresivnosti in naučene nemoči v primerjavi z mladostniki.
- Vedenja naučene nemoči pri mladostnikih in mladostnicah bodo pogostejša pri naravoslovnih predmetih v primerjavi z ostalimi.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 297 dijakov in dijakinj iz štirih slovenskih srednjih šol, in sicer dveh gimnazij in dveh štiriletnih poklicnih šol. Od tega je bilo 123 mladostnikov (41,4 %) in 174 mladostnic (58,6 %), povprečna starost pa je bila 17 let ($SD = 0,7$; $min = 16$, $max = 18$). Sodelovalo je tudi 13 učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark.

Pripomočki

Lestvica depresivnosti (CESD; The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale). Lestvico CESD (Radloff, 1977; prevod in priredba Kranjec idr., 2016) v originalu sestavlja 20 postavk, vendar se je na podlagi rezultatov nekaterih kasnejših raziskav (Carleton idr., 2013) predlagala uporaba le 14 postavk, ki merijo tri faktorje: *negativni afekt*, ki se nanaša na negativna doživljanja ob neuspehu (npr. »Nisem se mogel/la lotiti nobene stvari.«), *anhedonija*, ki se nanaša na znižano zmožnost doživljanja pozitivnih čustev (npr. »Imel/a sem občutek, da sem vsaj tako dober/ra, kot so drugi.«) in *somatski simptomi*, ki se nanaša na telesno doživljanje, ki pri posamezniku povzroča čustven distress (npr. »Spal/a sem zelo nemirno.«). Omenjena lestvica se uporablja le kot presejalni pripomoček, s katerim ocenjujemo raven depresivnosti pri normalni populaciji. Udeleženci na 4-stopenjski ocenjevalni lestvici (1 pomeni »redko«, 4 pa »večinoma«) odgovarjajo na postavke o tem, kako pogosto so v zadnjem tednu doživeli posamezna občutja. Končni rezultat predstavlja seštevek odgovorov na vse postavke. Zanesljivost dosežkov izvirnega in prirejenega vprašalnika je visoka, alfa koeficienti znašajo med 0,87 in 0,92 (Carleton idr., 2013; Kranjec idr., 2016). Na našem vzorcu je znašal alfa koeficient zanesljivosti 0,92, McDonaldov omega pa 0,93.

Vprašalnik odpornosti na naučeno nemoč (CCQ; Coping Competence Questionnaire). Vprašalnik CCQ (Schroder, 2004) sestavlja 12 postavk, ki se nanašajo na negativne dogodke (npr. neuspeh, negativna povratna informacija, dlje časa trajajoč problem) v povezavi z enim od treh področij primanjkljajev naučene nemoči (motivacijsko, čustveno in spoznavno področje). Je enodimenzionalen in oblikovan na osnovi revidirane teorije naučene nemoči (Abramson idr., 1978). Udeleženci na 6-stopenjski ocenjevalni lestvici (1 pomeni *sploh ni značilno zame*, 6 pa

je zelo značilno zame) odgovarjajo na postavke o tem, kako so bila posamezna občutja značilna zanje v zadnjem tednu (npr. »Neuspehi mi zlahka jemljejo pogum.«, »Ko mi ne uspe rešiti neke naloge, krivdo pripišem svojim pomanjkljivim sposobnostim.«). V originalni obliki so postavke vrednotene obrnjeno in nato sešete v skupni dosežek, saj je avtorica želela pridobiti mero odpornosti na naučeno nemoč in ne nagnjenosti k njej. V raziskavi nas je zanimalo, v kolikšni meri udeleženci doživljajo naučeno nemoč, zaradi česar postavk nismo obračali. Skupni dosežek torej predstavlja le seštevek odgovorov na posamezne trditve, pri čemer višji dosežek odraža višjo nagnjenost k naučeni nemoči.

Glede na to, da pripomoček še ni bil ustrezno prirejen za slovensko jezikovno in kulturno okolje, smo ga po postopku dvojnega prevoda prevedli iz angleščine v slovenščino ter s konfirmatorno faktorsko analizo preverili veljavnost notranje strukture. Analizo smo opravili s paketom *lavaan* (Rosseel, 2012) v programu R (R Core Team, 2019) z uporabo robustne cenilke največjega verjetja (MLM). Prileganje enofaktorskega modela je bilo ustrezno, Sattora-Bentlerjev $\chi^2(54) = 155,77$ ($p < 0,01$); CFI = 0,93; TLI = 0,92; RMSEA = 0,08; SRMR = 0,05. Alfa koeficienti originalne lestvice se gibljejo med 0,87 in 0,94 (Schroder, 2004; Schroder in Ollis, 2013), na našem vzorcu pa je alfa koeficient znašal 0,92 (McDonaldov koeficient omega pa 0,93). Standardizirane uteži in opisne statistike za postavke vprašalnika CCQ so prikazane v Tabeli P1 v prilogi.

Od dijakov in dijakinj smo pridobili tudi odgovore na vprašanje izbirnega tipa, pri katerem so obkročili šolske predmete, pri katerih doživljajo največ naučene nemoči (»Pri katerih predmetih v šoli se počutiš najbolj nemočnega_o?«). Z namenom pridobiti dodatne informacije o naučeni nemoči znotraj šolskega okolja ter učnem uspehu vsakega dijaka in dijakinje posebej smo dodatno oblikovali kratek vprašalnik za učitelje razrednike in učiteljice razredničarke, ki je vključeval štiri vprašanja. Na prvem vprašanju (»Pri dijaku/diakinjki je zaznati naučeno nemoč.«) so učitelji razredniki in učiteljice razredničarke ocenili zaznano nemoč, pri čemer so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 pomeni *sploh se ne strinjam*, 5 pa *popolnoma se strinjam*). V nadaljevanju so navedli vedenja, ki kažejo na naučeno nemoč pri mladostniku (»Katera vedenja kažejo na naučeno nemoč pri mladostniku/mladostnici?«). Na naslednjem vprašanju so na 4-stopenjski ocenjevalni lestvici odgovorili, kako pogosta so ta vedenja v šolskem okolju (»Kako pogosto pri mladostniku/mladostnici zaznavate ta vedenja?«), pri čemer 1 pomeni *redko (nekajkrat na mesec)*, 4 pa *vedno (vsak dan)*. V nadaljevanju smo od učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark pridobili tudi podatke o predvidenem uspehu za šolsko leto 2018/2019 za vsakega dijaka oziroma dijakinjo.

Postopek

V raziskavo smo povabili sedem srednjih šol, ki smo jih izbrali naključno, na vabilo so se odzvale štiri srednje šole. Pred začetkom postopka zbiranja podatkov smo pridobili informirano pisno soglasje dijakov in dijakinj za sodelovanje v raziskavi. Udeleženci so vprašalnike reševali v obliki papir – svinčnik, pri čemer so dijaki in dijakinje izpolnili Vprašalnik

odpornosti na naučeno nemoč in Lestvico depresivnosti, njihovi učitelji razredniki in učiteljice razredničarke pa so podali oceno naučene nemoči in predviden učni uspeh za posameznega dijaka in dijakinjo. Preden so učitelji razredniki in učiteljice razredničarke začeli z ocenjevanjem, so prebrali priložni k vprašalniku, ki je vsebovala kratek opis konstrukta naučene nemoči in kako se tipično kaže pri mladostnikih.

Mladostnike in mladostnice smo po učnem uspehu združili v dve skupini, in sicer v manj uspešne (nezadostni, zadostni in dobri) ter bolj uspešne (prav dobri in odlični). Za ta pristop smo se odločili zaradi premajhnega števila udeležencev v kategorijah nezadosten in zadosten.

Rezultati

Za preverjanje razlik v doživljanju depresivne simptomatike po spolu in učnem uspehu mladostnikov in mladostnic smo uporabili dvosmerno analizo variance (ANOVA) za neponovljene meritve. Za ANOVO smo se odločili na podlagi nizkega koeficienta intraklasne korelacije ($ICC = 0,02$), ki je nakazoval, da hierarhične strukture podatkov ni potrebno upoštevati. V primeru visokega koeficienta intraklasne korelacije bi v nadaljnjih analizah izvedli postopek hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM).

Iz tabele 1 je razvidno, da se interakcija med spolom in učnim uspehom ni izkazala za statistično značilno, ugotovili pa smo pomemben učinek spola in učnega uspeha na depresivnost. Rezultati kažejo, da mladostnice ($M = 30,65$; $SD = 8,58$) v primerjavi z mladostniki ($M = 25,52$; $SD = 7,02$) v večji meri poročajo o doživljanju simptomov depresivnosti, učno bolj uspešni dijaki ($M = 27,93$; $SD = 8,13$) pa so manj depresivni kot dijaki z nižjim učnim uspehom ($M = 30,00$; $SD = 8,75$). Mera velikosti učinka kaže, da je razlika v poročanju simptomov depresivnosti glede na spol zmerna (Cohenov $d = 0,64$), glede na uspeh (Cohenov $d = 0,25$) pa majhna.

Zanimale so nas tudi morebitne razlike v doživljanju naučene nemoči glede na spol in učni uspeh mladostnikov in mladostnic. Zaradi razmeroma nizke vrednosti koeficienta intraklasne korelacije ($ICC = 0,05$) smo se ponovno odločili za izvedbo dvosmerno ANOVE za neponovljene meritve.

Pokazal se je statistično značilen glavni učinek spola na naučeno nemoč mladostnikov, medtem ko glavni učinek učnega uspeha ni bil statistično značilen. Iz tabele 2 je tudi razvidno, da se je učinek interakcije med spolom in učnim uspehom izkazal za statistično značilnega. Mladostnice ($M = 39,14$; $SD = 11,93$) v večji meri poročajo o naučeni nemoči kot mladostniki ($M = 28,97$; $SD = 9,32$). Učinek spola je bil velik (Cohenov $d = 0,93$), učinek učnega uspeha pa je bil zanemarljiv (Cohenov $d = 0,04$). Spol je ob nadzoru ostalih učinkov pojasnil 11 % variance v naučeni nemoči, medtem ko sta velikosti praktičnega učinka spola in interakcije majhna. Slika 1 kaže, da so učno neuspešni mladostniki ($M = 30,60$; $SD = 9,96$) v povprečju izražali več naučene nemoči kot učno uspešni mladostniki ($M = 27,77$; $SD = 8,70$), medtem ko je pri mladostnicah učinek učnega uspeha ravno obraten, saj so učno uspešne mladostnice ($M = 39,91$; $SD = 11,39$) poročale o višji ravni naučene nemoči kot učno neuspešne ($M = 35,85$; $SD = 13,70$).

Preverili smo, pri katerih šolskih predmetih se mladostniki in mladostnice počutijo najbolj nemočne, zato smo v vprašalnik vključili vprašanje zaprtega tipa (»Pri katerih predmetih v šoli se počutiš najbolj nemočnega/-o?«), udeleženci pa so lahko obkrožili več odgovorov. Tabela 3 kaže, da so mladostniki in mladostnice največ naučene nemoči doživljali pri slovenščini, fiziki in matematiki. Sledijo jim nemščina, kemija, biologija in angleščina. Najmanj nemočne so se počutili pri glasbi, zgodovini, športni vzgoji, likovni vzgoji in geografiji. Nekateri dijaki in dijakinje so prav tako poročali o doživljanju nemoči pri drugih šolskih predmetih, in sicer psihologiji, sociologiji, filozofiji ter izbirnih predmetih.

Tabela 1

Povzetek dvosmerne ANOVE za neponovljene meritve za preverjanje učinka spola in učnega uspeha na depresivnost

vir variabilnosti	SS	df	MS	F	p	η^2	1- β
spol	1920,37	1	1920,37	31,35	< 0,01	0,10	1,00
uspeh	775,23	1	775,23	12,66	< 0,01	0,04	0,94
spol x uspeh	10,33	1	10,33	0,17	0,68	< 0,01	0,01
napaka	17945,77	293					
skupaj	20640,06	296					

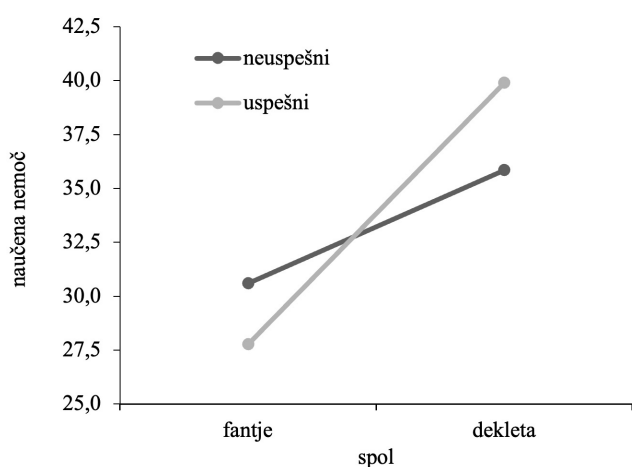
Tabela 2

Povzetek dvosmerne ANOVE za neponovljene meritve za preverjanje učinka spola in učnega uspeha na naučeno nemoč

vir variabilnosti	SS	df	MS	F	p	η^2	1- β
spol	4274,54	1	4274,54	36,28	< 0,01	0,11	1,00
uspeh	21,67	1	21,67	0,18	0,67	< 0,01	0,07
spol x uspeh	669,57	1	669,57	5,68	0,02	0,02	0,66
napaka	34520,96	293					
skupaj	42654,37	296					

Slika 1

Učinek dvosmerne interakcije med spolom in učnim uspehom na naučeno nemoč



V nadaljevanju smo analizirali ocene o zaznanih vedenjih naučene nemoči pri dijakih in dijakinjah, podane s strani njihovih učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark. Prav tako smo ocene učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark primerjali s tistimi, ki so jih dijaki in dijakinje podali sami. Izkazalo se je, da nekateri učitelji razredniki in učiteljice razredničarke pri svojih dijakih in dijakinjah zaznavajo več vedenj naučene nemoči kot drugi, pri tem so se tudi precej razlikovali v poglobljenosti podanih odgovorov na odprti vprašanji. Nekateri učitelji razredniki in učiteljice razredničarke so bolj temeljito zapisali vedenja naučene nemoči, ki so jih opazili pri dijakih, medtem ko so drugi naučeno nemoč označili le številčno. V splošnem pri polovici dijakov in dijakinj (55 %) niso zaznali naučene nemoči (podana ocena 1), pri 9 % dijakov in dijakinj se niso mogli opredeliti (podana ocena 3), pri 22 % so delno opazili določena vedenja nemoči (podana ocena 2) in za 14 % dijakov in dijakinj ocenili, da je nemoč pri njih prisotna v veliki meri (podana ocena 4 ali 5). Pri primerjanju samoocene naučene nemoči dijaka in ocene nemoči podane s strani učiteljev smo opazili določena odstopanja. Učitelji razredniki in učiteljice razredničarke naučene nemoči niso opazili oziroma so jo delno opazili (podana ocena 1 ali 2) pri dobri polovici dijakov in dijakinj (56 %), ki so sicer v veliki meri poročali o vedenjih nemoči, v nekaterih primerih (13 %) pa so jo zaznali pri tistih dijakih, ki so dosegli zelo nizek dosežek na vprašalniku CCQ (učitelji so podali oceno 4 ali 5). Kot najpogosteje opažena vedenja nemoči so navajali mladostnikov dvom v lastne sposobnosti (izjave, kot so npr. »Jaz tega ne zmorem/ne znam.«, »Sem preveč neumna.«, »Nisem dovolj dobra za to šolo.«), pomanjkanje motivacije za šolske naloge in učenje, nizko samopodobo, pasivnost, izogibanje (težjim) šolskim obveznostim in izostajanje od pouka. Pri nekaterih dijakih in dijakinjah so prav tako poročali o pesimističnih izjavah, potrebi po pomoči tudi pri lažjih nalogah in opustitvi dejavnosti ob kritiki dijakovega dela.

Za izračun povezanosti med naučeno nemočjo in depresivnostjo smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije,

Tabela 3

Frekvence izbir predmetov (dijaki so lahko izbrali več predmetov), pri katerih so udeleženci doživljali največ nemoči

Šolski predmet	<i>f</i>
Slovenščina	91
Fizika	88
Matematika	76
Nemščina	72
Kemija	69
Biologija	66
Angleščina	53
Glasba	33
Drugo	33
Zgodovina	32
Športna vzgoja	29
Likovna vzgoja	28
Geografija	14

ki je pokazal zmerno visoko pozitivno povezanost med obema konstruktoma, $r = 0,53$, $p < 0,01$. Mladostniki, ki so dosegli višji dosežek na Vprašalniku odpornosti na naučeno nemoč, so prav tako dosegli višji dosežek na Lestvici depresivnosti.

Razprava

Namen prispevka je bil preučiti povezanost naučene nemoči in depresivnosti pri slovenskih mladostnikih in mladostnicah v povezavi z njihovim spolom ter učnim uspehom. Prav tako nas je zanimal odnos med konstruktoma depresivnosti in naučene nemoči ter pri katerih šolskih predmetih se mladostniki in mladostnice najpogosteje počutijo nemočni.

Na podlagi teoretskega modela kognitivne razlage razvoja depresije v okviru Seligmanove revidirane teorije naučene nemoči (Abramson idr., 1978) smo predpostavljali pozitivno povezanost med naučeno nemočjo in depresivnostjo. Slednje smo na slovenskem vzorcu mladostnikov in mladostnic potrdili. Mladostniki in mladostnice s pesimističnim pojasnjevalnim slogom so po mnenju več raziskovalcev (Seligman idr., 2011; Siegel in Brown, 1988) bolj dovzetni za razvoj depresivnih motenj, saj za neuspehe krivijo sebe (pomanjkanje sposobnosti), so bolj pasivni in izražajo znižano motivacijo za delo. Hu idr. (2015) so v metaanalizi ugotovili podobno, v ospredje pa so postavili tudi učinek spola in starosti. Rezultati njihove raziskave so pokazali, da mladostnice predstavljajo najbolj ranljivo skupino, saj so v primerjavi z mladostniki in odraslimi pogosteje poročale o depresivni simptomatiki. To smo potrdili tudi na našem vzorcu, saj so mladostnice v večji meri navajale simptome depresivnosti kot mladostniki. Do podobnih rezultatov so prišli tudi nekateri tuji raziskovalci (npr. Hyde idr., 2008; Merikangas in Knight, 2009) in avtorji raziskav, opravljenih na slovenskih vzorcih (npr. Pušnik, 2002; Vesel, 2002). Raziskovalci razlike med spoloma razlagajo s prepletom številnih dejavnikov, med njimi poudarjajo vpliv hormonskih

in razvojnih sprememb v puberteti, genetskih dejavnikov, strategij spoprijemanja s stresom ter potrebe po odobravanju s strani vrstnikov (Rudolph in Conley, 2005; Tiggemann in Kuring, 2004).

V nadaljevanju nas je prav tako zanimalo, ali obstajajo razlike v doživljanju naučene nemoči glede na spol in učno uspešnost mladostnic in mladostnikov. Ugotovili smo pomemben učinek interakcije spola in učnega uspeha ter glavni učinek spola na naučeno nemoč, medtem ko se glavni učinek učnega uspeha ni izkazal za značilnega. Učno uspešne mladostnice so v primerjavi z učno neuspešnimi mladostnicami poročale o višji ravni naučene nemoči, medtem ko je bil učinek učnega uspeha pri mladostnikih ravno obraten. Takšni rezultati so skladni z ugotovitvami raziskav, ki kažejo na to, da nemočni mladostniki čutijo pomanjkanje nadzora nad izidom situacije (npr. Prasetya, 2013; Seligman, 1975; Valás, 2001). Posledično ob šolskih težavah hitreje obupajo in so lahko učno manj uspešni. Eno izmed možnih razlag, zakaj se mladostnice z boljšim učnim uspehom počutijo bolj nemočne kot mladostniki z višjim učnim uspehom pa lahko iščemo v tem, da se mladostnice zaradi pesimistične razlage negativnih izidov prej začnejo pripravljati na ocenjevanje znanja in dobijo boljše ocene (Gordeeva in Osin, 2011). Je pa zanje značilno, da kljub temu v splošnem manj verjamejo v svoje sposobnosti in znanje. Poleg tega lahko razlago te razlike podkrepimo s tem, da dekleta že v splošnem dosegajo boljši učni uspeh (Fayegh in Mansor, 2010; Linver idr., 2002), kar se je pokazalo tudi na našem vzorcu.

Dobljeni rezultati so pokazali, da se mladostniki in mladostnice počutijo najbolj nemočne pri slovenščini, fiziki in matematiki, pri čemer med tujimi jeziki izstopa nemščina. To je skladno z ugotovitvami, da mladostniki in mladostnice uspešnost pri predmetu matematike pogosto povezujejo s podedovanimi sposobnostmi, zaradi česar pri novejših in zahtevnejših nalogah hitreje obupajo (McLeod, 1992). Je pa zanimivo, da so mladostniki in mladostnice v največji meri poročale o vedenjih naučene nemoči pri slovenščini. Dobljene rezultate bi lahko razlagali preko mehanizma soočanja z novimi informacijami ob učenju zahtevnejših slovnčnih pravil, ki je v primeru pesimističnega pojasnjevalnega sloga usmerjen v ocenjevanje svojih sposobnosti kot pomanjkljivih (Özgan in Bulut, 2017). Pomemben vpliv na notranjo motivacijo, učni uspeh in nasploh odnos do učenja dijakov ima v pedagoškem kontekstu tudi učitelj (Pitzer in Skinner, 2016; Wang in Eccles, 2012), pri čemer so iz tega vidika rezultati mednarodne raziskave PISA (OECD, 2018) zaskrbljujoči, saj slovenski dijaki in dijakinje učiteljevo oporo pri pouku slovenščine zaznavajo kot nizko.

V okviru preučevanja odnosa med depresivnostjo in učno uspešnostjo mladostnikov in mladostnic so Fröjd idr. (2008) poročali o pomembni pozitivni povezanosti. Do podobnih zaključkov so prišli tudi nekateri drugi avtorji (Kovacs in Goldston, 1991; Tekavčič-Grad, 1999), prav tako pa so s temi ugotovitvami skladni naši rezultati. Depresivna simptomatika vpliva na več vidikov posameznikovega delovanja, kar se odraža tudi v upadu motivacije, slabšem psihofizičnem počutju, težavah s pozornostjo ipd. (Beck, 1967). Nižji šolski uspeh je lahko posledica teh značilnih simptomov depresivnih motenj, ki pa lahko nastanejo zaradi prepleta številnih med

seboj povezanih dejavnikov, med drugimi tudi zaradi nižjih akademskih dosežkov (DeRoma idr., 2009).

Raziskava ima tudi nekatere omejitve, ki jih je potrebno upoštevati pri interpretaciji dobljenih rezultatov. Prva se nanaša na uporabljene samoocenjevalne pripomočke, pri katerih so lahko rezultati izkrivljeni zaradi različnih osebnih napak udeležencev ali težnje k podajanju socialno zaželenih odgovorov. To smo pri ocenjevanju naučene nemoči želeli uravnavati z razrednikovo oceno naučene nemoči pri vsakem mladostniku in mladostnici, vendar se je izkazalo, da ima tudi takšen pristop določene pomanjkljivosti. Zasedli smo razkorak v poročanju vedenj naučene nemoči s strani mladostnikov in mladostnic ter njihovih učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark, pri čemer so bila v nekaterih primerih vedenja naučene nemoči pri dijakih in dijakinjah s strani učiteljev razrednikov in učiteljic razredničark spregledana (ko so dijaki in dijakinje o njej poročali v veliki meri), v nekaterih primerih pa so jo zaznali tudi pri tistih dijakih in dijakinjah, ki o njej na samoocenjevalnih vprašalnikih niso poročali. Zavedati se je potrebno, da je šlo za zelo splošno oceno, ki so jo podali učitelji razredniki in učiteljice razredničarke, ki pa vseeno predstavlja dodano vrednost in pomembne informacije o tem, kako učitelji zaznavajo nemoč pri svojih dijakih in dijakinjah. Z namenom pridobitve bolj natančnih ocen zaznane nemoči s strani učiteljev in učiteljic bi bilo v nadaljnjem raziskovanju smiselno vključiti bolj poglobljen vprašalnik z več postavkami. Nadalje je potrebno opozoriti, da smo z Lestvico depresivnosti (CESD) ocenjevali le razsežnost pojavljanja simptomov depresivnosti pri slovenskih mladostnikih in mladostnicah, ki pa še ne zadostijo kriterijem klinične depresije. Naslednjo omejitev predstavlja nizko število udeležencev v določenih preučevanih skupinah. V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo ponoviti na še večjem in bolj izenačenem vzorcu, predvsem glede učnega uspeha. Dobro bi bilo vključiti več mladostnikov in mladostnic z nižjim (nezadostnim in zadostnim) in dobrim učnim uspehom, saj bi s tem dobili še boljši vpogled v povezanost učnega uspeha s proučevanimi konstrukti. Prav tako so nas svetovalne delavke, učitelji razredniki in učiteljice razredničarke opozorili, da v vzorec nismo zajeli vseh bolj ranljivih mladostnikov in mladostnic, ki zaradi že razvitih vzorcev nemoči in depresivne simptomatike zelo pogosto izostajajo od pouka tekom celega šolskega leta.

Pričujoča raziskava ponuja zanimive vpoglede v še dokaj neraziskan konstrukt naučene nemoči in nudi pomembne informacije o doživljanju depresivne simptomatike in vzorcev naučene nemoči pri slovenskih mladostnicah in mladostnikih. Razvidno je, da se mladostnice v večji meri soočajo z omenjeno simptomatiko, zaradi česar bi bilo smiselno pozornost usmerjati k oblikovanju preventivnih programov in ozaveščanju o tovrstni problematiki. Odsotnost prepoznavne ali neustrezno obravnavanje simptomov depresivnosti in nemoči lahko oteži razvoj mladostnika/ mladostnice ter poveča možnost razvoja kliničnih motenj v kasnejših razvojnih obdobjih (Seligman, 1975; Vesel, 2002). Glede na to, da mladostniki in mladostnice v šoli preživijo razmeroma velik delež časa, imajo lahko učitelji pomembno vlogo pri prepoznavanju depresivne simptomatike in vedenj naučene nemoči pri svojih dijakih. Dobro bi jih bilo opremiti

z določenimi znanji in strategijami prepoznavanja takšnih vedenjskih vzorcev, ustreznim načinom podajanja povratnih informacij o dijakovih vedenjih in pri njih ozavestiti pomen pravočasnega ukrepanja za znižanje vzorcev naučene nemoči in depresivne simptomatike.

Literatura

- Abela, J. R. Z. in Sarin, S. (2002). Cognitive vulnerability to hopelessness depression: A chain is only as strong as its weakest link. *Cognitive Therapy and Research*, 26(6), 811–829.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. in Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press.
- Carleton, R. N., Thibodeau, M. A., Teale, M. J. N., Welch, P. G., Abrams, M. P., Robinson, T. in Asmundson, G. J. G. (2013). The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: A review with a theoretical and empirical examination of item content and factor structure. *PLoS ONE*, 8(3), članek e58067.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. in Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behaviour relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554.
- DeRoma, V. M., Leach, J. B. in Leverett, J. P. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325–334.
- Dux, M. C., Woodard, J. L., Calamari, J. E., Messina, M., Arora, S., Chik, H. in Pontarelli, N. (2008). The moderating role of negative affect on objective verbal memory performance and subjective memory complaints in healthy older adults. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 14(2), 327–336.
- Dweck, C. S. in Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Fayegh, Y. in Mansor, M. (2010). The relationship between gender, age, depression and academic achievement. *Current Research in Psychology*, 6(1), 61–66.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S. in Sorrenti, L. (2019). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5–16.
- Fröjd, S. A., Nissinena, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M. in Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31(4), 485–498.
- Ge, X., Natsuaki, M. N. in Conger, R. D. (2006). Trajectories of depressive symptoms and stressful events among male and female adolescents in divorced and non-divorced families. *Development and Psychopathology*, 18(1), 253–273.
- Giedd, J. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312(6), 32–37.
- Gordeeva, T. O. in Osin, E. N. (2011). Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings. V I. Brdar (ur.), *The human pursuit of well-being: A cultural approach* (str. 159–174). Springer.
- Gordon, R. in Gordon, M. (2006). *The turned off child: Learned helplessness and school failure*. Millennial Mind Pub.
- Hankin, B. L. (2006). Adolescent depression: Description, causes, and interventions. *Epilepsy and Behaviour*, 8(1), 102–114.
- Houston, D. M. (1994). Gloomy but smarter: The academic consequences of attributional style. *British Journal of Social Psychology*, 33(4), 433–441.
- Hu, T., Zhang, D. in Yang, Z. (2015). The relationship between attributional style for negative outcomes and depression: A meta-analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(4), 304–321.
- Humensky, J., Kuwabara, S. A., Fogel, J., Wells, C., Goodwin, B. in Van Voorhees, B. W. (2010). Adolescents with depressive symptoms and their challenges with learning in school. *The Journal of School Nursing*, 26(5), 377–392.
- Hyde, J. S., Mezulis, A. H. in Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: Integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression. *Psychological Review*, 115(2), 291–313.
- Ingram, R. E. in Siegle, G. J. (2009). Methodological issues in the study of depression. V I. H. Gotlib in C. L. Hammen (ur.), *Handbook of depression* (str. 69–92). The Guilford Press.
- Kovacs, M. in Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30(3), 388–392.
- Kranjec, E., Košir, K. in Komidar, L. (2016). Dejavniki akademskega odlašanja: Vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti [Factors of academic procrastination: The role of perfectionism, anxiety and depression]. *Psihološka obzorja*, 25, 51–62.
- Kuehner, C. (2016). Why is depression more common among women than among men? *The Lancet Psychiatry*, 4(2), 146–158.
- Linver, M. R., Davis-Kean, P. in Eccles, J. E. (2002). *Influences of gender on academic achievement* [prispevek na konferenci]. Biennial meetings of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA. <http://education-webfiles.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/arp/garp/articles/linver02.pdf>
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J. in Nelson, S. K. (2015). Thinking about rumination: The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 1–22.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. V D. A. Grouws (ur.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (str. 575–596). Macmillan Publishing Company.

- Merikangas, K. R. in Knight, E. (2009). The epidemiology of depression in adolescents. V S. Nolen-Hoeksema in L. M. Hilt (ur.), *Handbook of depression in adolescents* (str. 53–74). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives* (Vol. 3).
- Özgan, H. in Bulut, M. (2017). Investigating university preparatory students' level of learned helplessness in learning English in terms of different variables. V S. S. Ercetin in N. Potas (ur.), *Chaos, complexity and leadership* (str. 587–606). Springer.
- Patton, G. C., Coffey, C., Romaniuk, H., Mackinnon, A., Carlin, J. B., Degenhardt, L., Olsson, C. A. in Moran, P. (2014). The prognosis of common mental disorders in adolescents: A 14-year prospective cohort study. *Lancet*, 383(9926), 1404–1411.
- Pitzer, J. in Skinner, E. (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15–29.
- Prasetya, B. E. A. (2013). Different level of learned-helplessness among high school students with lower grade and higher grade in Salatiga Indonesia. *Satya Widya*, 29(1), 15–22.
- Pušnik, T. (2002). Nekateri indikatorji duševnega zdravja dijakov GESS [Some indicators of mental health in secondary school students]. *Psihološka obzorja*, 11(1), 79–96.
- R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
- Rudolph, K. D. in Conley, C. S. (2005). The socioemotional costs and benefits of social evaluative concerns: Do girls care too much? *Journal of Personality*, 73(1), 115–138.
- Schroder, K. E. E. (2004). Coping competence as predictor and moderator of depression among chronic disease patients. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(2), 123–145.
- Schroder, K. E. E. in Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37(2), 286–302.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E., Reivich, K., Jaycox, L. in Gillham, J. (2011). *Optimističen otrok: Preizkušen program za varovanje otrok pred depresijo in ustvarjanje odpornosti za vse življenje* [The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience]. Modrijan.
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. in Sychev, O. A. (2017). Evaluating optimism: Developing children's version of Optimistic Attributional Style Questionnaire. *Cultural-Historical Psychology*, 13(2), 50–60.
- Siegel, J. M. in Brown, J. D. (1988). A prospective study of stressful circumstances, illness symptoms, and depressed mood among adolescents. *Developmental Psychology*, 24(5), 715–721.
- Tekavčič-Grad, O. (1999). *Preprečevanje samomora in samomorilnega vedenja pri mladih* [Prevention of suicide and suicidal behavior among youth]. Psihiatrična klinika.
- Tiggemann, M. in Kuring, J. K. (2004). The role of body objectification in disordered eating and depressed mood. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 299–311.
- Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71–90.
- Vesel, J. (2002). Pogostost simptomov depresivnosti med gimnazijci [Frequency of depressive symptoms among grammar school pupils]. *Psihološka obzorja*, 11(2), 115–129.
- Wang, M. T. in 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.