

Povezanost emocionalne kompetencije i nekih aspekata akademskog postignuća

Kirčenkov, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:553948>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-16**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Kristina Kirčenkov

**POVEZANOST EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I NEKIH
ASPEKATA AKADEMSKOG POSTIGNUĆA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2022.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Kristina Kirčenković

**POVEZANOST EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I NEKIH
ASPEKATA AKADEMSKOG POSTIGNUĆA**

Diplomski rad

**Mentorica rada:
izv. prof. dr. sc. Tea Pavin Ivanec**

Zagreb, rujan 2022.

SAŽETAK

Emocionalna kompetencija uključuje emocionalne i socijalne vještine koje utječu na način na koji osoba doživljava, izražava i regulira vlastite emocije. Ljudi koji imaju razvijeniju emocionalnu inteligenciju mogu lako identificirati svoje emocionalno stanje i bolje razumjeti kako su njihove emocije povezane s njihovim ponašanjem i kako utječu na njihov svakodnevni život. Osim toga, ljudi s višom emocionalnom inteligencijom vjerojatnije će prepoznati i razlikovati emocije drugih. Ljudi koji bolje razumiju, izražavaju i kontroliraju svoje emocije, bolje se prilagođavaju novim i nepredvidivim situacijama, što je iznimno važno i u trenutnim okolnostima pandemije, ali i potresa koji su se dogodili u Hrvatskoj. Emocionalna kompetencija važna je za različite aspekte života pojedinca poput akademskog ili poslovnog te za međuljudske odnose općenito.

Cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati povezanost emocionalne kompetencije studenata s nekim aspektima akademskog uspjeha kao što su uključenost u zadatke na studiju, ciljne orijentacije, akademsko samopoimanje te uspjeh na studiju. U istraživanju je sudjelovalo 248 studenata s različitih sveučilišta u Republici Hrvatskoj, u dobi od 19 do 42 godine, a podaci su prikupljeni online upitnikom. Dobiveni rezultati ukazuju na to da studenti koji imaju veću razinu emocionalne kompetentnosti, imaju više prosječne rezultate na mjerama afektivne i kognitivno-bihevioralne uključenosti u zadatke na studiju, a također imaju i više prosječne procjene akademskog samopoimanja i bolji uspjeh na studiju. S druge strane, nisu dobivene razlike u izraženosti pojedinih ciljnih orijentacija s obzirom na razinu emocionalne kompetencije. U radu je i provjereno postoje li određene razlike između studenata s višom i nižom razinom emocionalne kompetentnosti u doživljaju nekih specifičnosti vezanih uz proteklu akademsku godinu tijekom koje se nastava zbog pandemije Covid-19 većinom održavala online i tijekom koje 86% studenata iz uzorka doživjelo potres. Dobiveni rezultati ukazuju da studenti s višom razinom emocionalne kompetentnosti doživljavaju da su u uvjetima online nastave uspješniji u izvršavanju obaveza vezanih uz fakultet, ali i da su potres doživjeli kao stresniji događaj u usporedbi sa studentima s nižom razinom emocionalne kompetentnosti.

Ključne riječi: emocionalna kompetencija, akademsko postignuće, studenti

SUMMARY

Emotional competence includes emotional and social skills that affect the way a person experiences, expresses and regulates his/her own emotions. People with higher emotional intelligence can easily identify their emotional state and better understand how their emotions relate to their behavior and affect their daily lives. In addition, people with higher emotional intelligence are more likely to recognize and distinguish the emotions of others. People who better understand, express and control their emotions also better adapt to new and unpredictable situations, which is extremely important in the current circumstances of the pandemic, but also the earthquakes that happened in Croatia. Emotional competence is important for various aspects of an individual's life, such as academic or professional, and interpersonal relationships in general.

The aim of this research was to explore the association between emotional competence and some aspects of academic success, such as involvement in study assignments, goal orientations, academic self-concept and study success. The research involved 248 students from different universities in Croatia, aged 19 to 42 years, and data were collected by an online questionnaire. The results indicated that students with a higher level of emotional competence have higher average scores on measures of affective and cognitive-behavioral involvement in study assignments and higher average assessments of academic self-perception and better academic achievement. On the other hand, no differences were obtained in the expression of task orientations with the level of emotional competence. The paper also examined whether there are certain differences between students with higher and lower levels of emotional competence in experiencing some specifics related to the previous academic year, during which classes due to the Covid-19 pandemic were mostly held online and during which 86% of students in the sample experienced earthquakes. The obtained results indicated that students with a higher level of emotional competence perceive that in the conditions of online studying, they are more successful in fulfilling obligations related to the faculty, but also that they experienced earthquakes as a more stressful event compared to students with a lower level of emotional competence.

Keywords: academic achievement, emotional competence, university students

Sadržaj

1. UVOD.....	1
1.1. <i>Emocionalna inteligencija</i>	3
1.2. <i>Školski i akademski uspjeh</i>	6
1.3. <i>Ciljne orijentacije</i>	9
1.4. <i>Uključenost u akademske zadatke</i>	14
1.5. <i>Akademsko samopoimanje</i>	18
1.6. <i>Povezanost emocionalne kompetencije s doživljajem stresa</i>	21
2. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	27
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	28
3.1. <i>Sudionici i postupak</i>	28
3.2. <i>Instrumenti</i>	28
4. REZULTATI I RASPRAVA.....	30
5. ZAKLJUČAK	43
LITERATURA	45
Izjava o izvornosti diplomskoga rada.....	54

1. UVOD

Postoje široko rasprostranjena uvjerenja da IQ predviđa uspjeh. Mayer i Salovey (1997; prema Marković, 2013) tvrde da klasična inteligencija objašnjava između 10% i 20% varijance uspjeha u akademskom postignuću, odnosno da preostali neobjašnjeni dio varijance sugerira utjecaj drugih faktora, među kojima je emocionalna inteligencija. Karen Arnold, profesorica obrazovanja na Sveučilištu u Bostonu, prateći studente s najboljim postignućem, objašnjava da su izvrsni studenti oni koji uspijevaju u obrazovnom sustavu. No, znati da je neka osoba najbolji student može se samo prosuditi prema izvrsnim postignućima mjerenih ocjenama (Goleman, 1995), ali to ne govori ništa o tome kako ta osoba reagira na promjene u životu. Iako visoki kvocijent inteligencije nije jamstvo prosperiteta, prestiža ili sreće u životu, obrazovanje i kultura često se fokusiraju samo na akademske sposobnosti, zanemarujući emocionalnu inteligenciju, skup osobina koji su također od iznimnog značaja za svakog čovjeka. Emocionalni život je domena kojom se, kao i matematika ili čitanje, može upravljati s većom ili manjom vještinom i zahtijeva svoj jedinstveni skup kompetencija. Ljudi s dobro razvijenim emocionalnim vještinama također će vjerojatnije biti zadovoljni i učinkoviti u svom životu.

Emocionalna inteligencija je ključni kriterij za stjecanje emocionalnih kompetencija. Goleman (2001; prema Ilić, 2008) ističe da emocionalna inteligencija sama po sebi ne osigurava uspjeh u životu već je ona podloga za razvijanje emocionalne kompetencije koje će pokazati koliko je potencijala ostvareno te koliko je emocionalna inteligencija pridonijela razvijanju kompetencija. Osobine emocionalne inteligencije samo impliciraju da osoba ima sposobnost učenja tih kompetencija, ne da su one naučene. Dakle, visoka emocionalna inteligencija ne označava visoku razinu emocionalne kompetencije, već samo pokazuje potencijal koji osoba može ostvariti ako razvija vještine kao što su svjesnost o samom sebi, mogućnost samokontrole, visoka motiviranost, osjetljivost na teškoće pojedinca, prepoznavanje vlastitih problema, shvaćanje i prihvaćanje istih te interpersonalna komunikacija. Prema Takšiću i sur. (2001) o emocionalnoj kompetenciji se govori tek kad je pojedinac postigao zadovoljavajuću razinu znanja o emocijama.

Može se reći kako je emocionalna kompetencija sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, ali i sposobnost slušanja drugih te produktivnog izražavanja emocija i sposobnost empatije. Emocionalna kompetentnost je sposobnost identificiranja osjećaja i emocionalnih reakcija, kako svojih tako i onih drugih ljudi te da se na njih reagira na primjeren način. Glavne odrednice emocionalne kompetentnosti su: razumijevanje sebe i vlastitih emocija, izražavanje i

kontroliranje vlastitih emocija te sposobnost razumijevanja socijalnog okruženja i uključivanja u socijalnu skupinu (Puškarić, 2020). Prema Mayeru i suradnicima (1997; prema Ilić, 2008) postoje četiri glavne sposobnosti kojima se emocionalna inteligencija realizira. To su emocionalna percepcija, emocionalno olakšavanje razmišljanja, emocionalno razumijevanje i upravljanje emocijama. Te bi sposobnosti trebale dati doprinos točnoj procjeni, razlikovanju i proučavanju vlastitih emocija te u procjeni tuđih emocija i upotrebi emocija za planiranje i ostvarivanje ciljeva u životu.

Weare (2004; prema Puškarić, 2020) navodi glavne prednosti emocionalne kompetentnosti: efikasnije učenje, veća motivacija, bolje uklapanje u društvo, razumijevanje tuđih emocija i ponašanja, kontroliranje stresa, bolje i brže obavljanje zadataka, bolje mentalno zdravlje, smanjen stres te pozitivan utjecaj na društvo (sudjelovanje u društvenim aktivnostima, više empatičnosti). Vrlo je važno razvijati emocionalnu kompetentnost kako bi se što bolje moglo snalaziti u svim područjima života kao što su zdravlje, obrazovanje, poslovni svijet, društveni odnosi, i slično. Može se reći da se emocionalna inteligencija manifestira u svim segmentima života, pa tako i tijekom studiranja. Znanstvena literatura o emocionalnoj inteligenciji u školskim okruženjima je iscrpna i usmjerena na različite skupine i kontekste. Velik broj istraživanja analizirao je utjecaj emocionalne inteligencije na dobrobit učenika i studenata te ukazao na značajne korelacije između emocionalne inteligencije i subjektivne dobrobiti i akademske sreće povezane s boljim akademskim uspjehom (Broc, 2018; prema Usán Supervía i sur., 2020).

Uspjeh u životu otežan je bez emocionalne kompetencije. Usán Supervía i sur. (2020) navode da emocije igraju temeljnu ulogu u prilagodbi adolescenata u njihovu školskom okruženju, pomažući im da upravljaju svim situacijama koje mogu utjecati na njihovu osobnu dobrobit, akademsku motivaciju i akademski uspjeh. Nadalje, McClelland (1973) navodi da kognitivne sposobnosti same po sebi nisu dobar prediktor uspješnosti pojedinca. Njegovo je istraživanje pokazalo da mnogo ljudi koji su na testovima klasične inteligencije postigli iznimne rezultate nisu poslije u životu ostvarili uspjeh. To objašnjava činjenicom da kognitivne sposobnosti ukazuju na postojanje ili izostanak potrebnih kapaciteta za provođenje složenih operacija, ali ne i na to ima li osoba potencijala da postane izvrsna u onome što radi, upravlja sobom i može li nadahnuti i voditi druge, što su sposobnosti koje ne moraju biti vezane samo uz kognitivne kapacitete. Stoga, uspješan student bi trebao biti emocionalno inteligentan kako bi lakše i uspješnije završio studij i nosio se s izazovima u akademskom životu. Goleman ističe kako emocionalna inteligencija i

kompetencija utječu na sposobnost i kvalitetu suočavanja s akademskim izazovima, obvezama i postignućima (Goleman, 1997; prema Majstorović, 2019). Razlika između studenta s visokom i niskom emocionalnom inteligencijom se očituje u motivaciji, razumijevanjem neverbalne komunikacije, ne gubi kontrolu nad svojim emocijama, i ne dozvoljava da ju nadvladaju loši osjećaj, npr. strah, sram, krivnja (Miškić, 2021). Emocije zapravo utječu na stavove prema akademskim zadacima jer ugodne emocije aktiviraju i održavaju motivaciju i angažiranost (Pekrun i sur., 2002; prema Penić, 2019). Dakle, ono što emocionalna inteligencija nosi sa sobom na području akademskog možebitnog uspjeha su održavanje motivacije te sposobnost nošenja s nepredviđenim stresnim situacijama.

1.1. Emocionalna inteligencija

Korijeni emocionalne inteligencije mogu se pronaći u konceptu "*socijalne inteligencije*", koji je razvio E. L. Thorndike, a odnosi se na sposobnost razumijevanja i upravljanja ljudima i mudrog djelovanja u međuljudskim odnosima (Marković, 2013).

Emocionalna inteligencija se također može povezati s Gardnerovom teorijom višestrukih inteligencija, posebno s interpersonalnom i intrapersonalnom inteligencijom (Takšić i sur., 2006). Prema Gardneru, interpersonalne vještine podrazumijevaju znanje o unutrašnjim aspektima osobe: pristup svojim osjećajima, rasponu emocija, mogućnost razlikovanja osjećaja te imenovanja osjećaja i traženje značenja i razumijevanja uzroka vlastita ponašanja. Nasuprot tome, intrapersonalna inteligencija uključuje razumijevanje sebe, vlastitih želja, strahova i sposobnosti, te sposobnost učinkovite upotrebe ovih informacija za reguliranje vlastitog života (Petrides, 2011; prema Marković, 2013).

Devedesetih godina prošlog stoljeća koncept emocionalne inteligencije u psihologiju su uveli John Mayer i Peter Salovey (Salovey i Mayer, 1990; prema Hajncl i Vučenović, 2013). Njihov se koncept temelji na tri pretpostavke: emocije igraju važnu ulogu u životu, ljudi se razlikuju po sposobnosti percipiranja, razumijevanja, korištenja i upravljanja emocijama, a te razlike utječu na prilagodbu različitim životnim situacijama (Cherniss, 2010; prema Marković, 2013).

Intenzivnije promišljanje i proučavanje emocionalne inteligencije počinje 1995. godine objavljivanjem knjige Daniela Golemana pod nazivom "*Emocionalna inteligencija*" (Eckhard, 2021) koji je u svom radu naglasio kako se emocije ne mogu i ne smiju zapostaviti. Uz to, u svim

modelima priznaje se postojanje individualnih razlika među pojedincima u sposobnosti opažanja i upravljanja emocijama (Goleman, 1997; prema Hajncl i Vučenović, 2013). Može se reći da su emocije važne za donošenje razumnih odluka, točnije emocionalne sposobnosti vode trenutačne odluke osobe, radeći u skladu s racionalnim umom, omogućujući, ili onemogućujući same misli (Goleman, 1995). Emocionalna inteligencija zapravo govori o emocionalnoj i socijalnoj vještini koje utječu na način na koji čovjek percipira vlastitog sebe. Naime, emocionalna inteligencija odnosi se na to kako se čovjek ponaša, izražava, razvija i održava odnose te kako se nosi s izazovima. Drugim riječima, biti emocionalno inteligentan znači koristiti emocionalne informacije na efikasan i smislen način. To dovodi do zaključka da se emocionalne kompetencije mogu učiti i razvijati. U najprimitivnijem obliku osobna inteligencija može razlikovati osjećaj ugone od boli, dok u svojoj najsloženijoj razini interpersonalna znanja omogućuju osobi otkrivanje, simboliziranje i dobro razlikovanje složenih skupova osjećaja (Takšić i sur, 2006). Golemanov model (Goleman, 1997; prema Hajncl i Vučenović, 2013) navodi pet glavnih dimenzija emocionalne inteligencije koje se manifestiraju kroz ukupno 25 kompetencija:

- 1) Samosvijest
- 2) Samoregulacija
- 3) Motivacija
- 4) Empatija
- 5) Socijalne kompetencije

Modeli emocionalne inteligencije mogu se grupirati u tri skupine: oni koji emocionalnu inteligenciju gledaju kao sposobnost, oni koji je razmatraju kao crtu ličnosti te mješoviti modeli. Kada je riječ o modelima emocionalne inteligencije, u literaturi su najčešće spominjani model Mayera i Saloveya, Petridesov model, Golemanov model i Bar-Onov model.

Predstavnici modela emocionalne inteligencije kao sposobnosti su Mayer i Salovey, čiji model je i u fokusu ovog rada. Njihovo početno definiranje emocionalne inteligencije je kao sposobnost opažanja svojih i tuđih emocija, razlikovanja među njima te korištenje tih informacija u razmišljanju i ponašanju (Salovey i Mayer, 1990; prema Takšić i sur., 2006). Međutim, iz te definicije je ispušteno razmišljanje o osjećanjima pa tako nastaje revidirana verzija prema kojoj emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog

i intelektualnog razvoja (Mayer i Salovey, 1997; prema Takšić i sur., 2006). Mayer i Salovey su ih svrstali u tablicu i poredali od jednostavnijih prema složenijim. Najniža razina predstavlja sposobnosti osobe da točno uoči emocionalni sklop, dok osoba koja koristi najsloženije sposobnosti koristi znanje koje dobiva percepcijom, integracijom i razumijevanjem emocija u svrhu optimalnog reguliranja emocija (Mayer, 2001; prema Takšić i sur., 2001). Da bi odrasla osoba počela razmišljati o svojim osjećajima, mora biti ispunjen osnovni kriterij, a to je da prihvati emocionalne reakcije da bi ostala otvorena za svoje osjećaje, ugodne ili neugodne i da može učiti o njima (Takšić i sur., 2001). Prema Takšiću i sur. (2001) najsloženiji nivo emocionalne inteligencije je svjesna regulacija emocija koja usmjerava k emocionalnom i intelektualnom napretku.

Model koji emocionalnu inteligenciju određuje kao crtu ličnosti je Petridesov model. Emocionalna inteligencija je koncept bihevioralnih dispozicija i percepcija sebe, a odnosi se na sposobnost osobe da prepozna, procesira i koristi emocionalne informacije (Vernon i sur., 2008; prema Petrides, 2011). Model ima četiri sastavnice: dobrobit, socijabilnost, samokontrola i emocionalnost. Petrides (2011) smatra da taj model priznaje subjektivnost emocionalnog iskustva, za razliku od modela emocionalne inteligencije kao sposobnosti.

Glavni predstavnici mješovitog modela emocionalne inteligencije su Goleman i Bar-On (Marković, 2013). Goleman je strukturirao svoj model emocionalne inteligencije prema pet faktora. Naime, smatrao je kako emocionalna inteligencija mora uključivati:

- poznavanje vlastitih emocija (samosvjesnost),
- upravljanje emocijama (samoregulaciju),
- samomotivaciju,
- prepoznavanje emocija u drugih (empatiju) i
- snalaženje u vezama i odnosima (socijalne vještine) (Hercigonja, 2018; str. 25).

Bar-On se bavio traženjem osobina i vještina koje će pomoći ljudima u prilagodbi na socijalne i emocionalne izazove života (Cherniss, 2010; prema Marković, 2013). Prema ovom modelu emocionalno-socijalna inteligencija sastoji se od međusobno povezanih emocionalnih i socijalnih vještina koje će odrediti koliko uspješno pojedinac razumije i izražava samoga sebe, razumije druge i povezuje se s njima te se suočava sa svakodnevnim zahtjevima i izazovima. On navodi pet područja emocionalne inteligencije i prema tome je strukturirao svoj model emocionalne i socijalne inteligencije:

- intrapersonalni kapacitet – samosvijest i razumijevanje sebe i svojih emocija te izražavanje vlastitih ideja i stavova,
- interpersonalne vještine – vijest i razumijevanje tuđih osjećaja, uspostavljanje kvalitetnih socijalnih odnosa,
- prilagodljivost – sposobnost prilagodbe vlastitih osjećaja s obzirom na situacije u kojima se nalazimo,
- upravljanje stresom – sposobnost kontroliranja stresa i emocija,
- opće raspoloženje i motivacija - sposobnost da budemo optimistični, motivirani, osjećamo i izražavamo pozitivne emocije (Bar-On, 2000; prema Hercigonja, 2018; str. 24).

1.2. Školski i akademski uspjeh

Školski uspjeh je važan aspekt života svakog pojedinca te može obilježiti osobu za čitav život jer, među ostalim, određuje mogućnosti koje čovjek ima u odabiru zanimanja, a što na kraju utječe na cijeli njegov život. Opći akademski uspjeh pojedinca ne ovisi samo o njegovom kvocijentu inteligencije, nego o cjelokupnom profilu učenika ili studenta, a koji se može iščitati iz njegove vlastite sposobnosti prilagođavanja zajednici i okolini, upravljanja vlastitim emocijama te prepoznavanja potreba i emocija drugih (Hercigonja, 2018). Ako uzmemo u obzir važnost emocija, može se reći kako je proces obrazovanja nemoguć bez sudjelovanja emocija. Primjerice, emocije utječu na učenje, ali i učenje i postignuće djeluju na kognitivne procjene koje pak određuju emocije (Burić i Sorić, 2011). Naime, od interakcije s okolinom, do osobnog doživljaja prema predmetima, nastavnicima, ocjenama, itd., emocije mogu uvelike utjecati na proces školovanja (Pekrun i sur., 2004; prema Burić, 2008).

Definicija i odrednice postignuća nisu u potpunosti jasne unatoč brojnim istraživanjima (Robbins i sur., 2004; prema Vrdoljak i sur., 2014). Ne postoji univerzalna definicija školskoga uspjeha koja obuhvaća sve aspekte, a najčešće se definira kao spoj ostvarivanja ciljeva učenja, usvajanja potrebnih kompetencija i vještina te postignuća nakon završetka studija (York i Rankin, 2015; prema Baković, 2020). Bilić (2001) smatra kako je (ne)uspjeh subjektivni doživljaj jer ne postoje dvije osobe koje ga shvaćaju jednako, iako mu svi neprekidno teže. Nadalje, uspjeh u školi tumači se kao rezultat sposobnosti i snage djetetova „ja” te količine utrošene energije, odnosno učenja (Zibar-Komarica, 1993; prema Vrcelj i sur., 2018). Školski uspjeh učenika prikazuje

stupanj kvantitete i kvalitete propisanih znanja i vještina, razina razvijenosti sposobnosti i razvijanja odgojnih ideala tijekom obrazovanja. Mjere akademskog postignuća koje se najčešće koriste jesu prosječna ocjena tijekom studija, uspjeh na određenom testu ili na standardiziranim testovima znanja (Sinkavich, 1994, Kalechstein i Nowicki, 1997; prema Vrdoljak i sur., 2014).

Povezanost emocija s akademskim uspjehom je vrlo snažna. Naime, ako usporedimo kogniciju i motivaciju s ulogom emocija u učenju, vjerojatno će rezultat biti poražavajući za emocije, što znači da se emocijama ne pridaje prevelika pozornost u procesu učenja. Ipak, istina je posve drugačija; emocije su vrlo važne i ne smije ih se zaobilaziti u procesu učenja zbog njihove povezanosti s akademskim postignućem. Primjerice, studenti tijekom učenja svakodnevno doživljavaju širok raspon emocija koje su povezane s različitim ishodima učenja poput metakognitivnih strategija i ocjena (Penić, 2019). Snažnu ulogu emocija u procesu učenja potvrdila su i neuroznanstvena istraživanja ističući da emocije utječu na učinkovitost raspodjele i korištenja kognitivnih resursa i vještina što može olakšati ili otežati učenje (Djambazova-Popordanoska, 2016). Pekrun i suradnici (2002; prema Penić, 2019) ukazuju na to da su emocije poput radosti, nade i ponosa u pozitivnoj korelaciji s učenikovom intrinzičnom motivacijom, ekstrinzičnom motivacijom, ukupnom motivacijom za učenje i zalaganjem. Pozitivne emocije su pozitivno povezane i s metakognitivnim strategijama, elaboracijom, organizacijom i kritičkim mišljenjem. Osim što su emocije učenika povezane s učenjem, samoregulacijom i školskim uspjehom, isto tako i uspjeh utječe na emocionalno doživljavanje.

Izražavanje emocija i njihovo razumijevanje su važne komponente i za regulaciju emocija. Učenici s razvijenim vještinama samoregulacije sposobna su nositi se s nepredviđenim stresnim situacijama i brzo se oporaviti od stresnih događaja. Učinkovita regulacija emocija ima ključnu ulogu u angažiranosti učenika u školi i njihovu školskom postignuću (Trentacosta i Izard, 2007).

Brojna istraživanja proučavala su odnos između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha. Nekoliko je istraživanja u kojima je emocionalna inteligencija značajan prediktor akademskog postignuća, ponašanja i stavova studenata (Wong i sur., 2001; Salami, 2004; Tagliavia i sur., 2006; Salama i Ogundokun, 2009; prema Salami, 2010). U istraživanju koje su među studentima preddiplomskih studija u Pakistanu proveli Suleman i sur. (2019) dobivena je visoka pozitivna povezanost između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha. Analiza je pokazala da emocionalna stabilnost pozitivno predviđa akademski uspjeh studenata preddiplomskih studija. Nadalje, Babić Čikeš i Buško (2015) navode prediktivnu vrijednost mjera

emocionalne inteligencije za akademski uspjeh. Downey i suradnici (2008) navode da studenti koji imaju bolji akademski uspjeh postižu bolje rezultate na testovima emocionalne inteligencije od studenata s prosječnim i lošijim akademskim uspjehom. Marković (2013) je u svom istraživanju srednjoškolaca ispitala doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu, a rezultati su pokazali da je emocionalna inteligencija bila značajan prediktor školskog uspjeha. Pritom je sposobnost reguliranja i upravljanja emocijama značajno korelirala sa školskim uspjehom. Rezultati sugeriraju da učenici koji bolje reguliraju svoje emocije postižu bolje rezultate u školi, dok učenici koji više vremena provode prisjećajući se prijašnjih negativnih iskustava imaju lošiji školski uspjeh. Visoka emocionalna inteligencija pridonosi povećanju motivacije, planiranju i donošenju odluka, što pozitivno utječe na uspjeh u školi, a regulacija emocija je značajan prediktor ocjena u matematici i prirodnim predmetima. To se može objasniti doprinosom sposobnosti reguliranja ili kontroliranja emocija za vrijeme rješavanja problemskih zadataka i koncentriranja u predmetima koji zahtijevaju visoku uključenost radnog pamćenja (Thi Lam i Kirby, 2002; prema Marković, 2013). U istraživanju koje su proveli Parker i sur. (2004) ispitivan je odnos između emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha u srednjoj školi. Istraživanje je pokazalo kako je akademski uspjeh bio snažno povezan s nekoliko dimenzija emocionalne inteligencije. Petrides i suradnici (2004) ispitivali su odnose između emocionalne inteligencije, kognitivnih sposobnosti i akademske uspješnosti na britanskom uzorku od 650 učenika 11. razreda. Otkrili su da emocionalna inteligencija moderira odnos između akademske uspješnosti i kognitivnih sposobnosti. Rezultati istraživanja Mohzana i sur. (2013) pokazuju da studenti imaju visoku razinu emocionalne inteligencije. Utvrđeno je da su dvije istražene domene (samo-emocionalna procjena i razumijevanje emocija) emocionalne inteligencije značajno i pozitivno povezane s akademskim uspjehom sudionika.

Dosadašnji nalazi sugeriraju da se emocionalna inteligencija može razvijati i unaprjeđivati te da promicanje i poučavanje socioemocionalnih kompetencija može dovesti do poboljšanog akademskog postignuća na svim razinama obrazovanja (Durlak i Weissberg, 2005; Boyatzis i Saatcioglu, 2008; prema Carthy i McGilloway, 2015). Primjerice, istraživanje Durlaka i Weissberga (2005; prema Carthy i McGilloway, 2015) otkrio je da su intervencije socioemocionalnog učenja u školi na razini srednje škole dovele do širokog raspona dobrobiti za učenike i nastavnike, uključujući smanjeno antisocijalno ponašanje i povećanu motivaciju učenika. Međutim, u nekim istraživanjima emocionalna inteligencija nije bila značajna u predviđanju

školskog uspjeha. Tako su Takšić i sur. (2003) pronašli značajnu umjerenu pozitivnu povezanost između testova emocionalne inteligencije i akademskog postignuća, ali ona nije bila značajan prediktor akademskog uspjeha. Afolabi i sur. (2009) također su ispitivali utjecaj emocionalne inteligencije i potrebe za postignućem na školski uspjeh, međutim nisu dobili značajne efekte. Parker i sur. (2004) utvrdili su da je emocionalna inteligencija prediktor akademskog uspjeha, ali da objašnjava samo 16% varijance školskog uspjeha. Petrides i sur. (2004) dobili su rezultate prema kojima je emocionalna inteligencija medijator između kognitivnih sposobnosti i školskog uspjeha.

1.3. Ciljne orijentacije

Ciljne orijentacije se u literaturu može pronaći i pod nazivom ciljevi postignuća, a posljednja dva desetljeća ciljevi postignuća bili su središnji konstrukti u proučavanju motivacije (Anderman i Wolters, 2006; prema Cordeiro i sur., 2015). Brojna istraživanja motivacije za postignućem usmjerena su na to što, zašto i kako učenike motivira u različitim situacijama učenja (Pintrich, 2005). Ciljevi postignuća povezani su s razlozima učenja učenika, a temelje se na uvjerenjima učenika o tome što je važno u situaciji postignuća (Ames, 1992; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). S time se slažu Elliot i sur. (2006) jer ističu da ciljne orijentacije predstavljaju ponašanje pojedinca na temelju učinkovitosti koju on nastoji postići ili izbjeći u skladu s njegovim uvjerenjima i percepcijama o sposobnostima. Na primjer, učenik može pokušati naučiti matematiku kako bi ostvario cilj povećanja svoje kompetencije u matematici, dok drugi učenik može naučiti matematiku kako bi pokazao sposobnosti ili izbjegao nepovoljne prosudbe o svojoj kompetenciji (Elliott i Dweck, 1988). Iz spomenutog primjera može se zaključiti da postoje različite orijentacije studenata. Dok su neki orijentirani na ovladavanje zadatkom i stjecanje vještina, drugi mogu biti usmjereni samo na rezultat ili na to da izbjegnu neuspjeh (Lončarić, 2014). Ciljne orijentacije variraju od pojedinca do pojedinca i s obzirom na različite zahtjeve situacije, a potaknute su specifičnim situacijama postignuća, u skladu s naglašenim ciljevima (Kaplan i sur., 2002; prema Cordeiro i sur., 2015). Obzirom da učenici slijede više ciljeva (poput akademskih i društvenih), izbor cilja i razina na kojoj se učenici obvezuju u postizanju tog cilja utječu na njihovu motivaciju za učenje.

Ciljevi postignuća i motivacija slični su po tome što oboje opisuju razloge akademskog ponašanja učenika. Teorija ciljeva postignuća bi trebala odgovoriti na razloge zašto se učenici na

određeni način ponašaju u školi odnosno u svakodnevnom kontekstu akademskog postignuća pokazujući različite razine sposobnosti i vještina, što sugerira dvije motivacijske orijentacije: jedna je više samoodređujuća i orijentirana na znanje, dok je druga, manje samoodređena, više orijentirana na ego (Usán Supervía i sur., 2020).

Pojam ciljeva postignuća može se definirati kao kognitivne reprezentacije onoga što učenici pokušavaju postići i koje vode i usmjeravaju njihovo ponašanje (Linnenbrink i Pintrich, 2000; prema Cordeiro i sur., 2015). Prema tome, kognicija, emocije i ponašanje učenika u situacijama postignuća osciliraju ovisno o njegovim ciljnim orijentacijama (Ames, 1992; Elliot i Dweck, 1988; Dinger i sur., 2013; prema Šandrić, 2018). S tom definicijom se slažu i Elliot i Murayama (2008) koji ciljeve opisuju kao svrsishodne obveze koje vode buduće ponašanje (Dweck i Elliott, 1983; Maehr, 1989; prema Elliot i Murayama, 2008). Jakšić i Vizek Vidović (2008; prema Kasaić, 2017) ciljeve definiraju kao svrhu uključivanja pojedinca u aktivnosti u kojima se pokazuje kompetentnost.

Teorija ciljeva postignuća razvijala se tijekom 20-godišnjeg razdoblja, počevši identifikacijom dvije opće kategorije ciljeva koji bi mogli utjecati na motivaciju i postignuće učenika, a to su ciljevi ovladavanja (orijentacija na zadatak) i ciljevi izvedbe (orijentacija na ego) (Elliot, 2005; prema Janžek, 2014). Ove dvije ciljne orijentacije su u literaturi alternativno označene kao usmjerenost na cilj uključivanja u zadatak i usmjerenost na cilj uključivanja ega te usmjerenost na cilj učenja i usmjerenost na cilj učinka (Dweck, 1986). Unatoč različitoj terminologiji, primarna razlika između ova dva tipa ciljnih orijentacija je u tome cijeni li se učenje kao cilj samo po sebi ili kao sredstvo za postizanje nekih vanjskih ciljeva (Fadlelmula, 2010). Teorija ciljeva postignuća razmatra te dvije orijentacije ovisno o tome kako učenici tumače, reagiraju i doživljavaju postizanje cilja.

Daljnja istraživanja u ovom području dovela su do razvoja koncepta ciljeva ovladavanja i izvedbe kao nezavisnih dimenzija, a mnogi su teoretičari počeli predlagati perspektivu višestrukih ciljeva, sugerirajući da učenici mogu istovremeno slijediti i usvojiti više od jednog cilja postignuća (Pintrich, 2000; prema Fadlelmula, 2010). Ipak, nisu mogli postići konsenzus o tome kako konceptualizirati više ciljeva. Pintrichov (2000b; prema Harackiewicz i Linnenbrink, 2005) model višestrukih ciljeva podržan je rezultatima longitudinalne studije ciljeva postignuća u srednjoškolskoj nastavi matematike. Otkrio je da su učenici koji su bili visoki u oba cilja imali najviše razine samoučinkovitosti, vrijednosti zadatka, preuzimanja rizika, upotrebe kognitivne

strategije, samoregulacije i uspješnosti tijekom dvogodišnjeg razdoblja. On se pomaknuo s početne dihotomne strukture ciljeva u perspektivu višestrukih ciljeva.

Noviji modeli ciljeva postignuća razlikuju trihotomni model i model 2x2. Prema trihotomnom modelu cilj izvedbe dijeli se na izvedbu uključivanjem i izvedbu izbjegavanjem pri čemu „uključivanje” označava usmjerenost na postizanje uspjeha, a „izbjegavanje“ sugerira usmjerenost na izbjegavanje neuspjeha (Elliot i Church, 1997; prema Vrdoljak i Vlahović-Štetić, 2018). Kombinacija četiri ciljne orijentacije formiraju model 2x2 prema kojem se razlikuju orijentacija na ovladavanje zadatkom, orijentacija prema rezultatu, orijentacija na izbjegavanje neuspjeha i orijentacija na odustajanje od učenja (Vrdoljak i Vlahović-Štetić, 2018).

Učenicima s orijentacijom na ovladavanje zadatkom glavni je cilj postizanje kompetencija u onome što uče. Takvi učenici nastoje ovladati određenim sadržajem i ostvariti kompetencije. Zato im je važno razumjeti ono što rade te procesiraju informacije povezane sa zadatkom i razvojem novih vještina (Dević, 2015; prema Cikač, 2016). Cilj takvih učenika je isključivo učenje, stoga se pokazalo da oni uspjeh pripisuju trudu, procesiraju informacije povezane sa zadatkom, imaju pozitivnije emocionalne doživljaje i stavove o sebi, češće preuzimaju odgovornost za neuspjeh te češće samoreguliraju svoje učenje (Diener i Dweck, 1978; prema Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004). Dakle, ovi učenici cijene naporan rad i trud usredotočen na svaki zadatak, koji se vidi kao način koji vodi razvoju vještina i znanja, a ne kao način nadoknađivanja nedostatka sposobnosti. Zato ih privlače teži i izazovniji zadatci, vjerujući da njihov uspjeh ovisi o trudu koji ulažu u te zadatke (Šandrić, 2018). Pogreške percipiraju kao prirodni dio procesa učenja, a ne kao neuspjeh, osim ako su rezultat nedovoljnog ili neadekvatnog truda u pripremi ili izvršavanju zadatka. Prema tome, neuspjeh ne percipiraju kao nešto negativno što im se dogodilo, već kao korisnu povratnu informaciju o tome da korištena strategija u zadatku nije efikasna i da je potrebno uložiti više truda kako bi savladali određeni zadatak (Elliot i Dweck, 1988; Breland, 2001; prema Šandrić, 2018).

Učenici s orijentacijom na odustajanje od učenja nastoje izbjeći neuspjeh u učenju te spriječiti neuspješno postignuće u odnosu na vlastite ranije učinke. Ono se očituje učenikovim izbjegavanjem rješavanja zadatka jer se smatra nekompetentnim za njegovo uspješno rješavanje (Šandrić, 2018). Najčešća je u situacijama kad pojedinac misli da je doživio svoj vrhunac i usmjerava se samo na to da ne postigne rezultate lošije od onih već postignutih. Odnosno, boje se ne razumjeti ili ne svladati zadatak, pogriješiti ili izvršiti zadatak pogrešno (Pintrich, 2000a; prema Cordeiro i sur., 2015). Elliot i McGregor (2001; prema Elliot i Murayama, 2008) naglašavaju

negativne i iscrpljujuće učinke izbjegavajuće ciljne orijentacije na učenje u usporedbi s pristupajućom ciljnom orijentacijom. Utvrđeno je da izbjegavajuća ciljna orijentacija na učenje proizlazi iz potrebe za postignućem i straha od neuspjeha.

Učenicima s orijentacijom na izvedbu (rezultat) cilj je demonstriranje svojih kompetencija (Elliot, 1999; Hsieh i sur., 2007; prema Šandrić, 2018). Takve učenike motiviraju dobri rezultati i uspoređivanje s drugim učenicima. Njihov je glavni cilj prevladati akademsku uspješnost svojih kolega, pokazati superiorne sposobnosti i dobiti pozitivne prosudbe o svojoj sposobnosti (Dweck, 1986; Maehr i Midgley, 1996; Covington, 2000; Anderman i Wolters, 2006; prema Cordeiro i sur., 2015). To dovodi do površinskih i kratkoročnih strategija učenja i usmjerenosti na to da se bude bolji od ostalih.

S druge strane, studenti motivirani ciljevima izbjegavanja neuspjeha također određuju svoju kompetenciju prema normativnim kriterijima, ali na negativan način, što dovodi do straha i izbjegavanja da njihovi rezultati budu nadmašeni rezultatima njihovih kolega. Točnije, pokušavaju izbjeći negativne prosudbe, odnosno da ih se smatra nekompetentnima u usporedbi sa svojim vršnjacima (Anderman i Wolters, 2006; prema Cordeiro i sur., 2015). Posljedično, oni se štite od rizika neuspjeha tako što izbjegavaju izazovne zadatke ili traže lakše jer takvi ne zahtijevaju puno truda da bi pojedinac postigao rezultate. Stoga, svoje zadovoljstvo temelje na sposobnosti koju misle da su pokazali, negativno povezuju uloženi trud sa zadovoljstvom, te osjećaju kompetentnost kada postignu uspjeh uz malo truda (Ames i Archer, 1988). Ta ciljna orijentacija povezuje se s nizom kratkotrajnih i dugotrajnih negativnih posljedica kao što su površinsko procesiranje, samohendikepiranje, anksioznost, odustajanje, smanjena samoefikasnost, sniženo postignuće i slično (Elliot i McGregor, 2001; Smith, 2004; Elliot i Pekrun, 2007; Fryer i Elliot, 2008; Rovani i Jelić, 2010; Van Yperen i sur., 2011; Putwain i Symes, 2012; Sorić, 2014; prema Šandrić, 2018). Razlika u studentima s pristupajućom i izbjegavajućom ciljnom orijentacijom na izvedbu temelji se na tome žele li učenici izgledati kompetentno ili izbjeći da izgledaju nekompetentno u svom školskom radu (Middleton i Midgley, 1997; Harackiewicz i sur., 1998; prema Diaconu-Gherasim i sur., 2011).

Znanstvena literatura posvećuje malo pažnje isključivo odnosu ciljnih orijentacija i emocionalne inteligencije, međutim postoje istraživanja i u ovom području. Fernández i suradnici (2012) su istaknuli da motivacijski sustavi i emocionalna inteligencija međusobno djeluju i podržavaju se u ostvarivanju željenog cilja. Buck i suradnici (2017) su pronašli pozitivnu

povezanost orijentacije na znanje i tri dimenzije koje čine emocionalnu inteligenciju. Također, Froiland i Worrell (2016) su, analizirajući grupu učenika osnovnih i srednjih škola, pronašli vezu između emocionalne inteligencije i ciljne orijentacije na znanje, koje su također u vezi s predanošću učenika školi. Cera i suradnici (2015; prema Usán Supervía i sur., 2020). otkrili su da dimenzije emocionalne inteligencije mogu predvidjeti više samoodređene ciljne orijentacije, odnosno orijentacije na znanje. Inam i suradnici (2016; prema Usán Supervía i sur., 2020) sugeriraju da intrinzična motivacija, emocionalna inteligencija i zadovoljstvo životom predviđaju samoodređene ciljne orijentacije (odnosno one usmjerene na znanje i ovladavanje zadatkom).

Usán Supervía i sur. (2020) su ispitivali odnos između konstrukta ciljnih orijentacija, emocionalne inteligencije i izgaranja kod srednjoškolaca. Rezultati su pokazali povezanost između ciljne orijentacije na znanje i visoke razine emocionalne inteligencije i adaptivnog ponašanja. Orijetacija na znanje adolescenata koji vjeruju da uspjeh dolazi iz predanosti i truda prema školskim zahtjevima pozitivno je povezana s emocionalnom pažnjom, razumijevanjem i regulacijom, a negativno korelira s manje samoodređenom fizičkom/emocionalnom iscrpljenošću i cinizmom, podvarijablama koje se odnose na konstrukt izgaranja. Također, rezultati istraživanja pokazali su da orijentacija na izvedbu ne mora biti povezana s niskom razinom emocionalne inteligencije.

Nadalje, Pekrun i sur. (2002; prema Penić, 2019) navode da se upravljanje pozitivnim emocijama (kao što su nada u uspjeh, očekivano uživanje, subjektivna normativna sposobnost, ponos, itd.) mogu smatrati pozitivnim ekstrinzičnim motivima koji nadopunjuju i donekle zamjenjuju intrinzične. Stoga se studenti mogu komplementarno motivirati orijentacijom na znanje tj. ovladavanje zadatkom i na izvedbu (ego) ovisno o njihovim ciljevima i razlozima za obavljanje bilo koje aktivnosti u bilo kojoj akademskoj i osobnoj situaciji. Saies i suradnici (2014; prema Usán Supervía i sur., 2020) se slažu s prethodno navedenom tezom pa smatraju da ekstrinzične orijentacije ne uključuju nužno negativne stavove. U tom smislu važna je metakognitivna sposobnost učenika da sami izaberu pozitivne čimbenike dviju ciljnih orijentacija (znanje ili ego tj. izvedba) u izvršavanju školskih zadataka.

Različite studije ističu da orijentacija na znanje ima jaču korelaciju s emocionalnom inteligencijom nego orijentacija na izvedbu/ego, ali da spomenuta korelacija postoji (Pérez i Castejón, 2007; Jiménez i López, 2013; prema Usán Supervía i sur., 2020). Stoga, studenti mogu koristiti svoju emocionalnu inteligenciju kako bi ostvarili i ispunili svoje akademske ciljeve te

pronašli ravnotežu između pozitivnih i negativnih elemenata u obje ciljne orijentacije (Couto, 2011; prema Usán Supervía i sur., 2020).

1.4. *Uključenost u akademske zadatke*

Jedan od mogućih mehanizama koji mogu posredovati u odnosu između emocionalne inteligencije i akademskog zadovoljstva je akademski angažman (Extremera i Urquijo, 2017). Akademski angažman definira se kao stanje psihološke dobrobiti koje se sastoji od tri dimenzije (snaga, predanost i zadubljenost) intrinzične predanosti studiju (Parra i Pérez, 2010; prema Extremera i Urquijo, 2017). Snaga, s jedne strane, shvaća se kao volja da se uloži napor u određeno djelovanje i da se ustraje u suočavanju s poteškoćom; predanost se odnosi na snažnu angažiranost tijekom rada te doživljavanje osjećaja važnosti, ponosa i entuzijazma; konačno, zadubljenost se odnosi na koncentraciju i zadovoljstvo zbog uključenosti u rad (Černja Rajter i sur., 2019).

Uključenost u zadatke i aktivnosti tijekom školovanja bitan je preduvjet kvalitetnog učenja (Bezinović i sur., 2012; prema Božić, 2016). Koncept uključenosti najjednostavnije se može definirati kao aktivno sudjelovanje učenika u školskim aktivnostima i posvećenost obrazovnim ciljevima i učenju, a predstavlja manifestaciju motivacije (Christenson i sur., 2012). Takvo sudjelovanje je zapravo intenzitet produktivnog uključivanja u određenu aktivnost, a manifestira se kroz uključenost, usredotočenost, predanost, sudjelovanje i ustrajnost osobe na zadatku odnosno učenju (Finn i sur., 1995; Fredricks i sur., 2004; Carini i sur., 2006; prema Ben-Eliyahu i sur., 2018).

S obzirom na različite konceptualizacije, postoje i varijacije u broju komponenti angažmana. Neki znanstvenici su predložili dvodimenzionalni model angažmana koji uključuje ponašanje (npr. sudjelovanje, trud i pozitivno ponašanje) i emocije (npr. interes, pripadnost, vrijednost i pozitivne emocije) (Finn, 1989; Marks, 2000; Skinner i sur., 2009b; prema Fredricks i Mccolskey, 2012). U novije vrijeme, predložen je trokomponentni model angažmana koji uključuje ponašanje, emocije i kognitivnu dimenziju (tj. samoregulaciju, ulaganje u učenje i korištenje strategije) (Jimerson i sur., 2003; Fredricks i sur., 2004; Wigfield i sur., 2008; Archaumbault, 2009; prema Fredricks i Mccolskey, 2012).

Definiranje i ispitivanje pojedinačnih dimenzija uključenosti odvaja ponašanje, emocije i spoznaju učenika, međutim oni su povezani procesi unutar svakog pojedinca. Primjerice, pojedinac može biti bihevioralno aktivan, ali kognitivno ili emocionalno nije uključen u zadatak.

Također, osoba može biti emocionalno uključena, da pritom ne razmišlja o zadatku. Isto tako, osoba može razmišljati o zadatku i doživljavati razne emocije, bez bihevioralne dimenzije, npr. pisanja određenog zadatka. Ben-Eliyahu i sur. (2018) su došli do spoznaje kako se kognitivna i bihevioralna uključenost povezuju u jedan čimbenik. Istraživanja su pokazala da je uključenost pozitivni prediktor kvalitete učenja, školskih ocjena, rezultata na testovima znanja, a gledajući dugoročnije i redovitog pohađanja nastave, završavanja škole, otpornosti te životnog zadovoljstva (Petričević, 2019).

Uključenost obuhvaća multidimenzionalan koncept, a novija istraživanja upućuju na tri dimenzije: bihevioralnu, kognitivnu i emocionalnu (Petričević, 2019). Bihevioralna uključenost sugerira tri definicije. Prva definicija oslanja se na uzorno vladanje, poštivanje pravila te prihvaćanje razrednih normi, kao i izostanak problematičnog ponašanja (Finn, 1993; Finn i sur. 1995; Finn i Rock, 1997; Fredricks i sur., 2004; prema Božić, 2016). Druga definicija odnosi se na uključenost u učenje i obavljanje školskih zadataka te ponašanja koja upućuju na trud, upornost, pažnju i aktivno sudjelovanje u razrednim raspravama (Fredricks i sur., 2004; prema Božić, 2016). Treća definicija se odnosi na sudjelovanje u školskim aktivnostima (Finn, 1993; Fredricks i sur. 2004; prema Božić, 2016).

Afektivna uključenost se odnosi na emocionalne reakcije prema prijateljima, nastavnicima, učenju te školi, a emocije mogu biti ugodne ili neugodne poput interesa, dosade, sreće, tuge ili nervoze (Connell i Wellborn, 1991; Skinner i Belmont, 1993; Fredricks i sur. 2004; prema Božić, 2016). Ona obuhvaća afektivne čimbenike angažmana, uključujući uživanje, podršku, pripadnost i stavove prema učiteljima, vršnjacima, učenju i školi općenito (Eccles i sur., 1993b; Watt, 2004; prema Pietarinen i sur., 2014). Finn (1989; prema Božić, 2016) definira afektivnu uključenost kao identifikaciju sa školom, dok identifikaciju navodi kao pripadanje (osjećaj važnosti u školi) i vrijednost (želju za uspjehom u školskim rezultatima).

Kognitivna uključenost uključuje učenikovu spremnost ulaganja kognitivnog napora kako bi razumio složene ideje (Fredricks i sur., 2004; prema Božić, 2016). Ono se odnosi na osobno ulaganje učenika u aktivnosti učenja, uključujući samoregulaciju, predanost ovladavanju učenjem i korištenje strategija učenja (Sedeghat i sur., 2011; prema Pietarinen i sur., 2014). Definicije kognitivne uključenosti proizlaze iz dvije grupe istraživanja. Jedna grupa navodi psihološko ulaganje pri učenju, dok druga naglasak stavlja na spoznaju i strateško učenje. Međutim, niti jedna od te dvije definicije nije potpun opis kvalitativnih aspekata uključenosti. Učenici mogu biti i

visoko strateški orijentirani pri učenju te puno ulagati u učenje; mogu biti strateški orijentirani samo kad je potrebno dobiti dobre ocjene, ne jer su motivirani za učenje; a mogu biti i motivirani za učenje, međutim može im nedostajati znanje kada i kako upotrebljavati strategije. Pojam kognitivne uključenosti povezuje se s literaturom koja ističe ulaganje truda u učenje te pojmovima samoregulacije, strategijama učenja te dubinskim procesiranjim nastavnog sadržaja (Fredricks i sur., 2004; prema Božić, 2016). Connell i Wellborn (1991; prema Finn i Zimmer, 2012) nude definiciju kognitivne uključenosti koja se referira na fleksibilnost pri rješavanju problema, preferiranje zahtjevnog zadatka i rada te pozitivan stav pri suočavanju s neuspjehom. Prema tome, uključeni učenici će redovito pohađati nastavu i izvannastavne aktivnosti, imati pozitivne reakcije prema nastavi, nastavnicima, vršnjacima i općenito školi te nastojati sadržaje učiti s razumijevanjem. Suprotno tome, neuključeni učenici nemaju razvijen osjećaj pripadanja školi ili se neprimjereno ponašaju te ne uče sadržaje s razumijevanjem, što smanjuje vjerojatnost postizanja školskog uspjeha.

Bihevioralna uključenost podrazumijeva aktivno sudjelovanje i uključivanje učenika u društvene grupe, interakciju u učionici, učenje, i u školi i kod kuće, te izvannastavne aktivnosti povezane sa školom (Powell i sur., 2008; Archambault i sur., 2009; prema Pietarinen i sur., 2014). Učenici angažirani u ponašanju postižu veći uspjeh od neangažiranih učenika. Prema nekim autorima, bihevioralno angažirani učenici su oni koji sudjeluju u nastavi, posebice postavljanjem pitanja učiteljima, provođenjem vremena na zadatku itd. (Ladd i sur., 1999; Hirschfield i Gasper, 2011; prema Hospel i sur., 2016). Neangažirani učenici su oni koji ometaju druge tijekom nastave, koji se ne pridržavaju pravila u učionici, koji se ponašaju prkosno i slično (Ladd i Dinella, 2009; Ponitz i sur., 2009; prema Hospel i sur., 2016).

Autori su naglasili potrebu razlikovanja uključenosti od motivacije (Skinner i sur., 2008; Hospel i Galand, 2011; prema Hospel i sur., 2016). Uključenost se smatra radnjom ili bihevioralnim, emocionalnim i kognitivnim manifestacijama motivacija (Skinner i sur., 2009a; prema Fredricks i Mccolskey, 2012), a odnosi na način na koji se učenici osjećaju, misle i ponašaju u školi, na razinu energije ili truda koji ulažu u školi. Motivacija se sastoji se od percepcija, uvjerenja i motiva koji potiču te reakcije, a odnosi se na temeljne razloge za određeno ponašanje (Maehr i Meyer, 1997; prema Fredricks i Mccolskey, 2012).

Prethodna istraživanja o školskom angažmanu pokazala su da uključenost u školu ima značajan utjecaj na subjektivnu dobrobit učenika (Eccles i sur., 2004; Creed i sur., 2003) i njihov

akademski uspjeh (Wang i Holcombe, 2010; prema Pietarinen i sur., 2014). Studenti uključeni u studij, na primjer, dobivaju više ocjene i imaju dobre rezultate na standardiziranim testovima (Schunk i Pajares, 2005; Ladd i Dinella, 2009; prema Pietarinen, 2014). Skinner i Belmont (1993; prema Pietarinen, 2014) otkrili su da učenici koji su uključeni u aktivnosti učenja pokazuju uključenost u ponašanju popraćenu pozitivnim emocionalnim tonom i intenzivnim naporom i koncentracijom na zadatak učenja.

Provedeno je i nekoliko istraživanja o povezanosti emocionalne inteligencije i akademske uključenosti. Na studentima diplomskih studija dobivena je značajna pozitivna povezanost emocionalne inteligencije i akademskog angažmana (Durán i sur., 2006; Extremera i sur., 2007; prema Extremera i Urquijo, 2017). Emocionalno inteligentne osobe imaju više jasnoće u pogledu svog diplomskog programa i manifestiraju akademsko ponašanje koje olakšava i upornost i angažman.

Nadalje, istraživačka studija Extremere i Urquije (2017) pokazala je da je veća emocionalna inteligencija studenata na sveučilištu pozitivno povezana i s akademskim zadovoljstvom i akademskim angažmanom, što je u skladu s prethodnima u literaturi (Extremera i sur., 2007, Trógolo i Medrano, 2012; Oriol-Granado i sur., 2017; prema Extremera i Urquijo, 2017). S druge strane, također u skladu s prethodnim studijama, rezultati sugeriraju da emocionalna inteligencija zauzvrat predviđa akademski angažman (Durán i sur., 2006; prema Extremera i Urquijo, 2017). U tom smislu, nekoliko istraživanja ukazuje da su emocionalno kompetentniji studenti uključeni i uporniji u ovladavanju akademskim zadacima (Clariana i sur., 2011; Parker i sur., 2006; prema Extremera i Urquijo, 2017). Rezultati analize Thomasa i Allena (2021) pokazali su da je emocionalna inteligencija imala značajan izravan učinak na bihevioralni i emocionalni angažman te bihevioralno i emocionalno nezadovoljstvo. U studiji Maguire i sur. (2017) istražilo se može li emocionalna inteligencija predvidjeti kognitivni i/ili afektivni angažman na uzorku studenata psihologije u Irskoj, a regresijske analize pokazale su da je emocionalna inteligencija pozitivan prediktor i kognitivnog i afektivnog angažmana.

Važan dio akademskog angažmana je emocionalne prirode, a bihevioralna manifestacija emocija koja se pojavljuje u suočenju s akademskim stresorima može biti povezana s akademskim angažmanom ili emocionalnim nezadovoljstvom. To se pokazalo u studijama poput one Serrana i Andreua (2016), gdje su percepcija i regulacija emocionalnih stanja djelovali kao prediktori dimenzija akademskog angažmana. Emocionalna inteligencija uključuje komponentu svjesnosti i

regulacije, koja je važna za održavanje pozitivnih emocionalnih stanja (Herman, 2012). Inceoglu i Warr (2011) otkrili su da je vjerojatnije da će angažirani pojedinci biti emocionalno stabilni, društveno proaktivni i orijentirani na postignuća. Bakker i Demeruti (2008) tvrdili su da angažman proizlazi i iz osobnih resursa, odnosno da angažirani pojedinci često doživljavaju pozitivne emocije. To ukazuje da posjedovanje osobnih resursa kao što je emocionalna inteligencija štiti od smanjenja razine angažiranosti. De Clercq i suradnici (2013; prema Pozo-Rico i sur., 2018) izvijestili su da su pozitivne emocije poput optimizma, sreće i radosti povezane s visokim razinama angažiranosti i da ih češće doživljavaju emocionalno inteligentni pojedinci. Osim toga, pokazalo se da poučavanje emocionalnih kompetencija u školi doprinosi boljem angažmanu.

1.5. Akademska samopoimanje

Samopoimanje daje odgovore na pitanja o tome tko smo, gdje pripadamo i kako se integriramo u društvo (Oyserman, 2011; prema Fidrmuc, 2020). Drugim riječima, to je slika koju imamo sami o sebi, na koju utječu značajni drugi i atribucije koje pridajemo našem ponašanju. Lebedina-Manzoni i Lotar (2011) smatraju da vjerovanje pojedinca u sebe ima veliku ulogu u njegovom trenutnom ponašanju te je važno u budućim odlukama i akcijama.

Samopoimanje je percepcija vlastitih sposobnosti, postignuća, karakteristika ličnosti i ponašanja, a rezultira introspekcijom, promatranjem vlastitog ponašanja i primanjem informacija o sebi od drugih ljudi u okolini (Majdak i Kamenov, 2009; prema Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Slika o sebi razvija se pod utjecajem socijalnih interakcija i percepcije vlastitih rezultata do rane adolescencije, ali i u određenoj mjeri i u određenim aspektima i kasnije, a izrazito je važno poticati razvoj pozitivne slike o sebi djeteta već od ranog djetinjstva. Pozitivna slika o sebi temelj je osjećaja vlastite vrijednosti, samopoštovanja te očekivanja uspjeha i rezultata iz aktivnosti koju pojedinac poduzima. Osnova je za postavljanje visokih realističnih ciljeva. Upravo zbog toga, pozitivna slika o sebi neophodna je za postizanje visokih i dobrih rezultata. Negativna slika o sebi dovest će do pomanjkanja motivacije i smanjene sposobnosti usmjeravanja ka cilju (Grgurić, 2007).

Samopoimanje uključuje doživljaj školskog uspjeha, odnosno školsko samopoimanje, a to kako osoba doživljava sebe uvelike će utjecati na način na koji djeluje u različitim sferama života, pa tako i u obrazovanju. Dakle, samopoimanje utječe na svakodnevno ljudsko ponašanje, na odnose prema drugim ljudima, stav prema radu te u konačnici na uspjeh u radu. Akademska

samopoimanje važna je individualna karakteristika koja predviđa akademski uspjeh učenika, obrazovne ciljeve, pohađanje fakulteta i razine postignuća nakon fakulteta (Kobol i Musek, 2001, Guay i sur., 2004, Parker i sur., 2012; prema Albert i Dahling 2016). Ono je također povezano s dugoročnim neakademske ishodima kao što su psihološka dobrobit i radni učinak u odrasloj dobi (Marsh, 2007, Marsh i Seaton, 2013; prema Albert i Dahling 2016). Obzirom na značaj akademskog samopoimanja u kontekstu obrazovanja, velik broj istraživanja posvećen je razvoju teorije u tom pogledu. Najbolju razradu ima hijerarhijski model Shavelsona i suradnika (1976; Lacković-Grgin, 1994; prema Tomljenović i Nikčević-Milković (2005). U ovom modelu akademsko samopoimanje je mentalni prikaz vlastitih sposobnosti u akademskim domenama i školskim predmetima (Valentine i sur., 2004). Visoko akademsko samopoimanje je povezano s pozitivnim psihološkim ishodima i ishodima ponašanja, kao što su osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja, akademski napor i uspjeh.

Novija istraživanja usmjerena su na multidimenzionalnu prirodu akademskog samopoimanja. Tomljenović i Nikčević-Milković (2005) navode da se globalno samopoimanje definira kao percepcija sebe koja se razvija osobnim iskustvom u okolini, interpretacijom okoline i događaja koji se odvijaju, posebno pod utjecajem važnih osoba iz te okoline. Također, dvije su sastavnice općeg samopoimanja: akademsko te neakademsko koje uključuje socijalno, tjelesno i emocionalno samopoimanje. Shavelson i suradnici (1976; Lacković-Grgin, 1994; prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005) navode da se samopoimanje sastoji od sedam karakteristika: organizirano je; strukturirano iskustvo o sebi, multifacetično je, hijerarhijski organizirano na način da su općenitiji aspekti nadređeni onima koji se odnose na poimanje sebe u specifičnim situacijama; stabilno je, facete bliže generalnom nivou stabilnije su od onih na nižem nivou, razvija se tijekom života pa s dobi postaje sve bogatije facetama; ima deskriptivnu i evaluativnu dimenziju te se može diferencirati od drugih konstrukata.

U literaturi se ističe i važnost uzajamnih efekata, pri čemu prethodno samopoimanje djeluje na kasnije postignuće u području, a postignuće zatim povratno djeluje na samopoimanje (Matić i Marušić, 2016). Ova je povezanost snažnija ako se postignuće mjeri školskim ocjenama u odnosu na standardizirane testove postignuća što pokazuje da su školske ocjene, osim sa znanjem učenika, dijelom povezane i s njegovom slikom o sebi kao manje ili više uspješnom u određenom području (Matić i Marušić, 2016). Suvremeno shvaćanje samopoimanja govori o tome da se ono stječe i razvija tijekom života te da su za njegov razvoj važni kognitivni i afektivni procesi, kao i stvarne

i/ili zamišljene interakcije sa značajnim drugima (Lacković-Grgin, 1994; prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

Posljednjih je dvadesetak godina samopoimanje jedan od istaknutih koncepata u psihologijskim istraživanjima koja su ponudila brojne dokaze o njegovoj ključnoj ulozi u subjektivnoj dobrobiti i uspjehu osobe u različitim područjima, osobito u obrazovanju (Craven i Marsh, 2008; Marsh i Martin, 2011; prema Matić i Marušić, 2016). Marsh i Martin (2011; prema Matić i Marušić, 2016) tvrde da su akademski uspjeh i akademsko samopoimanje snažno povezani. Prema Grgurić (2007) školski uspjeh utječe na akademsko samopoimanje samo u slučaju ako učenik smatra školovanje bitnim. Nadalje, prema Grozdek i sur. (2007) vrlo dobri i odlični srednjoškolci sebe doživljavaju značajno školski kompetentnijima u odnosu na učenike lošeg školskog uspjeha (upućeni na popravni ispit ili oni koji su pali razred) i učenike srednjeg školskog uspjeha (dovoljan i dobar uspjeh). Temeljem rezultata analiza Matić i Marušić (2016) pokazalo se da učenici boljeg uspjeha imaju bolju sliku o sebi kao učenicima, i to verbalnom, matematičkom i općem školskom aspektu samopoimanja. Zapravo se istraživanjem pokazalo da se samoprocjene akademske kompetentnosti učenika odražavaju i u akademskom djelovanju koje se vrednuje školskim ocjenama. Tu treba uzeti u obzir da se evaluacija postignuća učenika još uvijek temelji samo na procjeni učitelja školskom ocjenom. Međutim, istraživanja Marsha i suradnika (2005, prema Matić i Marušić, 2016) te Möllera i suradnika (2009; prema Matić i Marušić, 2016), pokazuju da bi se veza između samopoimanja i školskog uspjeha smanjila u slučaju korištenja rezultata objektivnih testova znanja kao mjerila postignuća.

Brojna istraživanja ukazala su na značajnu poveznicu između emocionalne inteligencije adolescenata i njihovog samopoimanja ili samopoštovanja (Martínez-Monteagudo i sur., 2019). Samopoimanje se smatra jednim od glavnih čimbenika koji se odnose na emocionalnu dobrobit adolescenata jer emocionalno inteligentni ljudi mogu održavati pozitivno raspoloženje zbog njihove sposobnosti upravljanja emocijama. Dakle, imati pozitivnu percepciju sebe i osjećati se sposobnim pruža povoljniji scenarij za adekvatan razvoj u različitim područjima (školskim, obiteljskim ili društvenim) (Martínez-Monteagudo i sur., 2019). Stoga, kada se adolescenti s visokom emocionalnom inteligencijom susreću sa situacijama koje bi mogle biti prijeteće (npr. pad na testu, kritike od strane drugih), mogu prepoznati, razumjeti i regulirati svoja negativna raspoloženja, koristeći svoje resurse pažnje kako bi se nosili sa stresnim događajima, a mogu i održavati pozitivno raspoloženje kada situacije to zahtijevaju. Stoga će im ove specifične

emocionalne vještine omogućiti održavanje pozitivnog samopoimanja sebe u različitim područjima (akademske, društvenim, fizičkim itd.). Tako su, na primjer, Salovey i sur. (2002; prema Martínez-Monteagudo i sur., 2019) otkrili pozitivne korelacije između visoke razine jasnog razlikovanja raspoloženja (dimenzija jasnoće) i reguliranja raspoloženja (dimenzija popravak) te samopoštovanja. Slično, Schutte i sur. (2002; prema Martínez-Monteagudo i sur., 2019) navode da je visoka emocionalna inteligencija pozitivno povezana sa samopoštovanjem i raspoloženjem. Istraživanje Suriá-Martínez i sur. (2019) upućuje na to da je veće samopoimanje povezano je s visokom razinom emocionalne inteligencije. U studiji koju su proveli Martínez-Monteagudo i sur. (2019) kod čileanskih adolescenata najviše razine samopoimanja imali su adolescenti s visokom općom emocionalnom inteligencijom, visokim ocjenama u dimenziji reguliranja raspoloženja te niskim ocjenama u dimenziji obraćanja pažnje na raspoloženje. Također, Rey i suradnici (2011; prema Martínez-Monteagudo i sur., 2019) su na uzorku španjolskih adolescenata, potvrdili da su dimenzije emocionalne inteligencije poput emocionalne pažnje, emocionalne jasnoće i emocionalnog popravka pozitivno povezane sa samopoštovanjem.

1.6. Povezanost emocionalne kompetencije s doživljajem stresa

Pojava koronavirusa Covid-19 2020. godine odvela je cijeli svijet u novu eru (Žigart, 2020). Obvezna zatvaranja tada su naglo i dramatično promijenila dnevnu rutinu ljudi, posao, putovanja i slobodne aktivnosti do stupnja koji većina ljudi u svakodnevici nisu iskusila. Mjere zatvaranja i socijalnog distanciranja zbog pandemije COVID-19 dovele su do zatvaranja škola i visokoškolskih ustanova u većini zemalja. Tijekom širenja pandemije institucije visokog obrazovanja su promijenile tradicionalan način izvođenja nastave u interesu javnog zdravlja, a studente su zahvatile neizbježne promjene, poput nastave na daljinu (Bogdan i sur., 2020).

Nastava na daljinu podrazumijeva oblik poučavanja bez fizičke prisutnosti studenata i nastavnika, a proces učenja i poučavanja izvodi se u virtualnom okruženju pomoću informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Čubrić, 2021). Online nastava se pokazuje kao dobra alternativa klasičnoj nastavi, ali studenti ipak negativno percipiraju online učenje (Rohman i sur., 2020; prema Hasan i Bao, 2020). Međutim, Kauffman (2015) je u svom istraživanju dobio da su studenti zadovoljniji nastavom na daljinu u odnosu na tradicionalni oblik nastave. Različite i kontradiktorne rezultate o doživljaju online nastave mogao bi objasniti doživljaj stresa studenata s obzirom na razinu emocionalne inteligencije te različite strategije suočavanja sa stresom.

Mjere uvedene tijekom pandemije mnogim studentima u određenoj količini narušile su kvalitetu funkcioniranja u nekim aspektima svakodnevnog života poput izvršavanja obaveza vezanih uz fakultet, slobodnog vremena, obiteljskih ili prijateljskih odnosa te zdravstvenog stanja (Aristovnik i sur., 2020). Razne promjene u svakodnevnim rutinama odražavaju se na subjektivnu dobrobit studenata, a mogu biti povezane i s različitim mentalnim i zdravstvenim problemima kao što su depresija, anksioznost i povećana količina stresa (Batra i sur., 2021; Chaturvedi i sur., 2020). Rezultati kvalitativnog istraživanja pokazuju pojačanu razinu razdražljivosti, te su mnogi učenici izrazili da se osjećaju bijesnim kada postoji neka smetnja u okolini tijekom online učenja (Irawan i sur., 2020). Frustracija je predominantna negativna emocija koja se akumulira u studentima tijekom online nastave (Pentarki i Burkholder, 2017; prema Gonzalez-Ramirez i sur., 2021). Neki autori navode da su studenti osjećali i dosadu zbog nedostatka socijalnog kontakta (Irawan i sur., 2020), a nedostatak interpersonalne komunikacije može utjecati i na povećanu razinu anksioznosti (Galea i sur., 2020; prema Irawan i sur., 2020). Te promjene mogu dovesti do brojnih negativnih emocija poput frustracije, dosade, tuge, tjeskobe, ljutnje. U takvim slučajevima studenti se teže prilagođavaju ovom obliku nastave, što dovodi do opadanja produktivnosti (Aristovnik i sur., 2020). Relativno niska razina pozitivnih emocija i relativno visoka razina negativnih emocija ukazuje na to da stanje socijalne izoliranosti i provođenje nastave na daljinu tijekom pandemije ima utjecaja na subjektivnu dobrobit studenata (Aristovnik i sur., 2020), a samim time i na uspješnost izvršavanja njihovih fakultetskih obaveza.

Da bi bili uspješni u školi i životu, studenti moraju savladati akademske sadržaje, ali i naučiti razumjeti i upravljati svojim emocijama, te se nositi sa značajnim preprekama koje mogu ometati njihovo obrazovanje i subjektivnu dobrobit (Bar-On i sur., 2007). Moglo bi se reći da za online iskustvo učenja, treba biti mentalno spreman, a spremnost na online učenje može biti povezana s emocionalnim karakteristikama pojedinaca. Prema Saloveyu i sur. (1995; Spence i sur., 2004; prema Engin, 2017) osobe s visokom razinom emocionalne inteligencije imaju prednosti u odnosu na osobe s niskom razinom EI u regulaciji emocija, a ove prednosti su emocionalna samosvijest, upravljanje stresom, rješavanje problema, regulacija emocija, empatija i zaštita od negativnog stresa koji intervenira sa sposobnošću pojedinca da jasno razmišlja. Stoga, potrebna je veća emocionalna kompetencija kako bi se učinkovito nosili s emocionalnim stresom, što im omogućuje da budu otporniji na izazove pandemije COVID-19, poput studiranja u online obliku i sve što takva nastava donosi (Wang i sur., 2022). Visoka emocionalna kompetencija pomogla bi

učenicima da kontroliraju i reguliraju svoju tugu i stres kako bi se učinkovitije nosili s novim okruženjem i novim oblikom učenja (Baba, 2020; Morón i Biolik-Morón, 2020; prema Wang i sur., 2022). Isto tako, Takšić (1998; prema Eckhard, 2021) smatra da dokle god pojedinac razborito raspoláže svojim emocijama, to može pospješiti razumno reagiranje pojedinca jer utječe na povećavanje motivacije te do pozitivnog načina prevladavanja određenog problema. Prema nedavnim istraživanjima, učenici s boljom sposobnošću percipiranja i reguliranja emocija imali su višu razinu spremnosti za online učenje i bili su otporniji na ometanja na internetu (Engin, 2017; prema Wang i sur., 2022), pa je vjerojatnije da će imati bolje akademske rezultate u online okruženju. Također, istraživanje Wang i sur. (2022) pokazalo je da su za srednjoškolsku dob, spremnost za online učenje i emocionalna kompetencija bili pozitivno povezani s online akademskim uspjehom tijekom COVID-19 pandemije. Ovi rezultati su pokazali da spremnost za učenje putem interneta i visoka emocionalna kompetencija mogu učiniti adolescente otpornijima na izazove povezane s pandemijom i pomoći im da učinkovitije uče online. U istraživanju Engina (2017; prema Wang i sur., 2022) primijećeno je da su razine spremnosti za online učenje kod pojedinaca s visoko razvijenim socijalnim vještinama također bile visoke, odnosno utvrdio je izravnu povezanost emocionalne inteligencije s uspjehom u online okruženju. Nadalje, utvrđeno je da vještina samokontrole ima veću prediktivnu vrijednost razine spremnosti učenja na internetu u usporedbi s drugim poddimenzijama inteligencije. Rezultati ove studije pokazali su da je emocionalna inteligencija pojedinca jedan od prediktora spremnosti na učenje u svim okruženjima u kojima je obrazovanje prisutno, pa tako i u online okruženju. Također, rezultati istraživanja Berensona i sur. (2008; Engin, 2017; prema Wang i sur., 2022) potvrdili su da postoji povezanost između spremnosti učenika na online učenje s dimenzijama emocionalne inteligencije na studentskoj populaciji, odnosno da emocionalna inteligencija izravno utječe na postignuća učenika u online okruženju. Nekoliko istraživanja je pokazalo da je niska emocionalna kompetencija povezana s povećanim problemima mentalnog zdravlja (Janssen i sur., 2020; Orgilés i sur., 2020; Smirni i sur., 2020), koji zauzvrat ometaju akademsku uspješnost (Dekker i sur., 2020; Tembo i sur., 2017; prema Wang i sur., 2022).

Uz postojeću pandemiju, 22. ožujka i 29. prosinca 2020. godine središnju Hrvatsku pogodila su dva vrlo snažna potresa koja su se osjetila na velikom području Hrvatske, što je za mnoge studente bio dodatni izvor psihološkog stresa. Kao posljedica novonastalih događaja, javlja se visoka razina neugodnih emocija s kojima su se ljudi trebali suočavati. Ti svi događaji su

poljuljali uobičajeni, svakodnevni tijek života pa je vjerojatno da će te stresne promjene utjecati na mentalno zdravlje studenata i dovesti do narušavanja subjektivne dobrobiti. Mentalno zdravlje važan preduvjet kvalitetnog života jer je nužno za uspješno nošenje sa svakodnevnim neugodnim i stresnim situacijama te da, unatoč njima, osoba dobro funkcionira. Također, to znači da je pojedinac zadovoljan sobom te se uspješno oporavlja od emocionalnih teškoća. Pritom se ne potiskuju neugodne emocije (npr. tuga ili ljutnja), nego ih se prihvaćaju i izražavaju tako da ne ugrožavamo sebe i druge u okolini (Popović, 2021).

Kada se dogode prirodne katastrofe kao što su potresi, zajednica obično daje ljudima emocionalnu i fizičku podršku. Dokazi pokazuju da je socijalna podrška povezana s otpornošću na stres i smanjenjem depresije i anksioznosti. Pretpostavlja se da je od pomoći razgovor o iskustvu, aktivno traženje pomoći ili učenje novih strategija suočavanja (Margetić i sur., 2021). Postoje više načina s kojima se ljudi nose s traumatskim iskustvima, a potrebno je usvojiti adaptivne i efikasne strategije. Prema Margetić i sur. (2021) postoje tri glavne kategorije suočavanja: jedno usmjereno na problem i dva usmjerena na emocije. Pretpostavlja se da je suočavanje usmjereno na problem adaptivni stil jer uključuje aktivno planiranje i prevladavanje problema pomoću specifičnih ponašanja. Dva su stila usmjerena na emocije: aktivan ili izbjegavajući (pokušaj kontroliranja emocija). Pretpostavlja se da je aktivno emocionalno suočavanje adaptivno, a izbjegavajuće emocionalno suočavanje neprilagodljivo (Schnider i sur., 2007; Cobb i sur., 2016; prema Margetić i sur., 2021). Margetić i sur. (2021) ispitali su kako osobine ličnosti, strategije suočavanja, percepcija socijalne podrške i neke socio-demografske karakteristike mogu objasniti razinu psihološkog stresa u hrvatskoj populaciji tijekom izbijanja COVID-19 i nakon što je Zagreb (glavni grad Hrvatske) pogodio potres. Analiza je pokazala da je potres bio značajan, iako slab prediktor negativnih emocija u proučavanoj populaciji. Najjači prediktori psihološkog stresa bili su niska emocionalna stabilnost i izbjegavanje emocionalnog suočavanja. Studija je također pokazala da ne samo stvarna pomoć, već i osobna percepcija da je socijalna podrška dostupna može biti zaštitni čimbenik protiv emocionalnog stresa.

Visoka razina emocionalne inteligencije pomaže pojedincima u odabiru adaptivnih strategija, smanjivanju negativnih emocija i razmjeni negativnih emocija s pozitivnima. Stabilne i pozitivne emocije obično vode do dobrog mentalnog stanja i subjektivne dobrobiti pa pojedinac, unatoč brojnim izazovima, ostaje smiren, zadovoljan, dobre volje i pun života (Wang i sur., 2020). Wang i sur. (2020) dobili su da održavanje odgovarajuće razine pozitivnih i negativnih emocija u

stanju stresa može pojedincu olakšati prilagodbu. Obzirom na prethodno spomenuto, sposobnost regulacije emocija ima najveću korelaciju sa efikasnim strategijama suočavanja, stoga nekoliko autora spominje sposobnost upravljanja emocijama kao jedan od najboljih prediktora stresa, pri čemu su osobe s boljim upravljanjem emocijama one koje se bolje nose sa stresnim situacijama (Urquijo i sur., 2016; Salovey i sur., 2000; prema Extremera i Urquijo, 2017). U ovom se kontekstu nameće važnost emocionalne inteligencije jer pojedinci kod kojih je ona bolje razvijena imaju bolji uvid u svoja emocionalna stanja te nalaze konstruktivnija rješenja za nastale izazove i aktivnije rade na nalaženju adekvatnih načina za oslobađanje neugodnih raspoloženja te ponovnom uspostavljanju pozitivnih raspoloženja. Dakle, može se reći da će osobe koje imaju veću razinu emocionalne kompetentnosti, i u okolnostima kao što su pandemija ili potres vjerojatnije uspješno održati svoje emocije te biti uspješniji u obavljanju svojih studentskih obaveza i suočavanju sa izazvanim stresom. Stoga, Schutte i sur. (1998) smatraju da osobe s nižom razinom emocionalne inteligencije intenzivnije reagiraju na stresne situacije te ne koriste efikasne strategije kako bi smanjili utjecaj stresa, dok osobe s višom razinom ne prosuđuju događaj izrazito stresnim pa značajno smanjuju intenzitet situacije. Isto tako, Cera i suradnici (2015; prema Usán Supervía i sur., 2020) dodaju da veća emocionalna kontrola dovodi do manjeg samoopaženog stresa kod adolescenata. Nadalje, istraživanje Fiorilli i sur. (2020; prema Usán Supervía i sur., 2020) je pokazalo da učenici s visokom emocionalnom inteligencijom rjeđe doživljavaju školsku anksioznost i vjerojatnije pokazuju otpornost.

Važnu ulogu u nošenju sa stresnim situacijama ima otpornost osobe. Otpornost se općenito definira kao sposobnost pojedinca da se dobro prilagodi nedaćama, traumama, tragedijama, prijetnjama ili čak značajnim izvorima stresa (Southwick i sur., 2016). Dosadašnja istraživanja odnosa emocionalne kompetentnosti i psihološke otpornosti daju sveobuhvatne podatke o statistički značajnoj, pozitivnoj povezanosti ovih konstrukata (Frajo-Apor i sur., 2016; Magnano i sur., 2016; Mathibe, 2015; prema Štefić, 2021), a nedavno istraživanje (Sarrionandia i sur., 2018) ukazalo je na medijatorsku ulogu otpornosti između emocionalne kompetentnosti i percipiranog stresa kod studenata. U istraživanju koje je proveo Koçak (2021) pokazalo se da emocionalna inteligencija jača otpornost te mogućnost pojedinaca da se nose s naglim promjenama i problemima. Visoka razina emocionalne inteligencije pomaže osobama da bolje kontroliraju i upravljaju vlastitim emocijama u izvanrednim stanjima kao što su pandemija ili katastrofe, a ona se povećava s dobi. Osobe s većom razinom emocionalne kompetentnosti lakše reguliraju svoje

emocije, pa im je otpornost na stresne situacije bolja, a samim time nalaze adaptivne i efikasnije strategije suočavanja sa stresnim situacijama poput pandemije i potresa.

Međutim, neka istraživanja naglašavaju i da pretjerana emocionalna usmjerenost može predstavljati rizik za dobrobit (Ciarrochi i sur., 2002). Jedno od mogućih objašnjenja za ovaj fenomen moglo bi biti ruminacija. Ruminiranje je način razmišljanja, misli i ponašanja koja se ponavljaju i koja usmjeravaju pažnju osobe na vlastite negativne osjećaje i na uzroke tih negativnih osjećaja (Kalebić Jakupčević i Živčić-Bećirević, 2016).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj istraživanja u ovom diplomskom radu bio je utvrditi povezanost emocionalne kompetencije s nekim aspektima akademskog funkcioniranja kao što su uključenost u zadatke na studiju, ciljne orijentacije, akademsko samopoimanje te akademsko postignuće, a također su uzete u obzir i neke specifičnosti u kojima se odvijala akademska godina (pandemija, potres). U skladu s tim ciljem, formulirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati postoji li razlika u uključenosti u zadatke na studiju, ciljnim orijentacijama, akademskom samopoimanju i prosječnoj ocjeni na studiju s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata.

Hipoteza: Očekuje se da će studenti s višom razinom emocionalne kompetencije biti uključeni u zadatke na studiju, da će imati izraženiju orijentaciju na ovladavanje zadatkom, da će imati višu razinu akademskog samopoimanja te bolji prosječan uspjeh.

2. Ispitati postoji li razlika u doživljaju online nastave, narušenosti života zbog pandemije te doživljaja stresa uzrokovanog potresom s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata.

Hipoteza: Očekuje se da studenti koji se procjenjuju emocionalno kompetentnijima, u usporedbi s onima s nižim procjenama emocionalne kompetentnosti, svoju uspješnost u izvršavanju studentskih obaveza za vrijeme online nastave procjenjuju boljom. S druge strane, očekuje se da studenti s nižom razinom emocionalne kompetencije doživljavaju i veći stupanj narušenosti života zbog pandemije te izraženiji stres uzrokovan potresom.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. *Sudionici i postupak*

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 248 studenata s različitih sveučilišta Republike Hrvatske, a istraživanje je provedeno online u proljeće 2021. godine. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Prosječna dob sudionika istraživanja je bila 22,82 godina ($SD=2,371$; min=19, max=42) te je većina ženskog spola (76,6%). Sudionici su dobili poveznicu na online upitnik izrađen u Google Formsu, a prije ispunjavanja upitnika bili su informirani o cilju istraživanja. Nakon što su pročitali upute za ispunjavanje, sudionici su mogli ispuniti navedeni upitnik, a vrijeme ispunjavanja upitnika je bilo otprilike deset minuta. Poveznica upitnika poslana je studentima putem sveučilišnih komunikacijskih sustava, kao i putem društvenih mreža (Facebook, Whatsapp, Instagram račun). Podaci o strukturi uzorka prikazani su u tablici 1.

Tablica 1.

Struktura uzorka (N=248)

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Spol</i>		
Ž	190	76,6
M	54	21,8
Ne želim odgovoriti	3	1,6
<i>Godina studija</i>		
1.	39	15,7
2.	29	11,7
3.	39	15,7
4.	43	17,3
5.	94	37,9
6.	4	1,6
	248	100

3.2. *Instrumenti*

Na početku upitnika sudionici su popunili podatke o dobi, spolu, studiju, godini studija te dosadašnjem prosjeku ocjena na studiju. Nakon toga, sudionici su ispuniti Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45, Takšić, 2002) koji se sastoji od tri subskale. Jedna subskala se odnosi na sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, druga na sposobnost izražavanja i imenovanja emocija, a treća na sposobnost regulacije i upravljanja emocijama. Svaka subskala se sastoji od 15

tvrdnji, a zadatak sudionika je bio procijeniti koliko se svaka od tih tvrdnji odnosi na njih (od 1-uopće ne do 5-u potpunosti da).

Skala uključenosti u zadatke na studiju (AES, Ben-Eliyahu i sur., 2018) korištena je za ispitivanje afektivne, bihevioralne i kognitivne uključenosti za vrijeme obavljanja različitih zadataka vezanih uz studij (pri čemu su u ovom istraživanju bihevioralna i kognitivna uključenost grupirale u jedan faktor). Studenti su za svaku od 12 tvrdnji procijenili koliko se slažu da se odnosi na njih (na skali od 1-uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem).

Nadalje, ciljne orijentacije ispitane su Revidiranim upitnikom ciljnih orijentacija (AGQ-R, Elliot i Murayama, 2008), a upitnik sadrži 12 tvrdnji kojima se ispituju četiri ciljne orijentacije (svaka s tri tvrdnje): ovladavanje zadatkom, orijentacija prema rezultatu, odustajanje od učenja i izbjegavanje neuspjeha. Studenti su za svaku tvrdnju trebali procijeniti koliko se slažu da se odnosi na njih, a odgovore su davali na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

Za procjenu općeg akademskog samopoimanja korištene su četiri tvrdnje iz Upitnika samopoimanja (SDQ III, Marsh i O'Neill, 1984), a sudionici su na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) procijenili stupanj slaganja sa svakom.

Ukupan rezultat na svim korištenim (sub)skalama izračunat je kao prosjek pripadajućih tvrdnji. Budući da se nastava u akademskoj godini 2020./2021. zbog pandemije većim dijelom odvijala online, studenti su procijenili i kako doživljavaju vlastitu uspješnost u izvršavanju obaveza vezanih za studij za vrijeme online nastave u odnosu na to kad je nastava uživo (od 1-izrazito je lošija do 5-izrazito je bolja), a također su procijenili i koliko su promjene uzrokovane pandemijom općenito narušile kvalitetu njihovog svakodnevnog funkcioniranja (od 1-uopće je nisu narušile do 5-izrazito su je narušile).

U konačnici, budući da su pojedini studenti u proteklih godinu dana osjetili i potres, upitnik je uključivao i pitanje koje se odnosilo na to koliko im je taj događaj bio stresan, a procjene su davali na skali od 1 (uopće mi nije bio stresan) do 5 (bio mi je izrazito stresan).

Podaci prikupljeni u istraživanju, analizirani su SPSS statističkim programom.

4. REZULTATI I RASPRAVA

U tablici 2 prikazani su deskriptivni indikatori, kao i pouzdanosti skala korištenih u ovom istraživanju.

Tablica 2.

Procjene emocionalne kompetentnosti i nekih aspekata akademskog postignuća (N=248)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>α</i>
Emocionalna kompetencija					
Sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija	3,73	0,552	2,33	5	.89
Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija	3,54	0,663	1,64	5	.89
Sposobnost regulacije i upravljanja emocijama	3,84	0,454	2,13	4,81	.79
Uključenost u zadatke na studiju					
Afektivna uključenost	3,03	0,748	1	5	.81
Kognitivno-bihevioralna uključenost	4,14	0,564	2,17	5	.76
Ciljne orijentacije					
Ovladavanje zadatakom	4,02	0,800	1	5	.81
Orijentacija prema rezultatu	3,45	1,053	1	5	.86
Odustajanje od učenja	3,74	0,766	1,67	5	.50
Izbjegavanje neuspjeha	3,64	1,060	1	5	.84
Akademsko samopoimanje	3,93	0,819	1	5	.84

U Tablici 2 prikazani su rezultati Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45). Na temelju rezultata prikazanih u tablici, može se zaključiti da većina studenata ima razvijenu sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te sposobnost upravljanja emocijama. Prema rezultatima samoprocjena, studenti su uglavnom umjereno do visoko emocionalno kompetentni što je očekivano i u skladu s istraživanjem Mohzana i sur. (2013) čiji rezultati pokazuju da su studenti vrlo svjesni vlastitih emocija te iskazuju visoku razinu emocionalne inteligencije. Razina sposobnosti regulacije i upravljanja emocija je nešto viša od ostalih. Ta razina je najnaprednija od svih sposobnosti koje čine emocionalno inteligentnu osobu (Mayer i Salovey, 1990). Prema Mayeru i Saloveyju (1990), sposobnost reguliranja emocija dopušta pojedincima prihvatiti i nositi se s ugodnim i neugodnim osjećajima. Ova sposobnost je važna u životu učenika i studenata koji bi se trebali moći nositi s povremenim neuspjesima i s akademskim pritiscima (Pfeiffer, 2001; prema Mohzan i sur., 2013).

Procjene dimenzija uključenosti u zadatke na studiju se kreću od prosječnih vrijednosti prema višim vrijednostima što upućuje na to da studenti procjenjuju da su umjereno do visoko uključeni u zadatke na studiju. Prema prosječnim vrijednostima, razina kognitivno-bihevioralne uključenosti je nešto viša od razine afektivne uključenosti, dakle studenti izjavljuju da razmišljaju o zadacima koje obavljaju, pokušavaju ih povezati s nečim što već znaju, a pritom osjećaju i umjerenu razinu pozitivnih emocija.

Različita su istraživanja o angažmanu studenata te su pronađeni nedosljedni obrasci angažmana s neujednačenim vrijednostima za afektivni, bihevioralni i kognitivni angažman. Primjerice, Schnitzler i sur. (2020) su pokazali da učenici imaju visoke vrijednosti na bihevioralnoj dimenziji u kombinaciji s niskim kognitivnim i niskim emocionalnim angažmanom. Nawi i sur. (2021) su na uzorku malezijskih studenata utvrdili srednju vrijednost bihevioralnog angažmana, a slijedili su ga emocionalni i kognitivni angažman. Nadalje, rezultati istraživanja Nazamud-din i sur. (2020) pokazali su umjerenu razinu kognitivnog, bihevioralnog i afektivnog angažmana. Istraživanja su pokazala da je uključenost pozitivni prediktor kvalitete učenja, školskih ocjena, rezultata na testovima znanja, a gledajući dugoročnije i redovitog pohađanja nastave, završavanja škole odnosno maturiranja, otpornosti te životnog zadovoljstva (Finn i Rock, 1997; Fredricks i sur., 2004; Appleton i sur., 2008; Salmela-Aro i Upadyaya, 2014; prema Petričević, 2019).

Kada je riječ o prosječnim procjenama na varijablama ciljnih orijentacija, iz vrijednosti prikazanih u tablici 2. se vidi da su one uglavnom pomaknute prema višim vrijednostima, što ukazuje na to da se studenti procjenjuju umjereno do visoko orijentirani na sve četiri orijentacije.

Nalazi podupiru koncept usmjerenosti k cilju postignuća kao dispozicije koja odražava opća uvjerenja i tendencije učenika da odaberu određene ciljeve prema svojim uvjerenjima i daju prednost određenim ishodima. Rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima, pokazujući da studenti mogu prezentirati drugačije ciljne orijentacije (Lee i Anderson, 1993; Levy i sur., 2004; prema Kunst i sur., 2018). Kod studenata koji procjenjuju da im je visoka orijentacija na ovladavanje zadatkom, oni proces učenja smatraju ciljem, te su orijentirani na razvoj novih vještina, žele savladati sadržaje koje uče na studiju, iz svakog predmeta žele naučiti najviše što mogu, nastoje temeljitije razumijeti ono što uče. Ti učenici bi trebali više učiti i raditi, ustrajati suočeni s poteškoćama, razvijati interes za razliku od onih kojima je cilj izvedba.

Postoje i oni studenti koji su se izjasnili da su orijentirani prema rezultatu, a učenje im je zapravo sredstvo za postizanje vanjskih ciljeva, poput boljih rezultata ili ocjene. Te studente

motiviraju dobri rezultati i uspoređivanje s drugim učenicima. Njihov je glavni cilj prevladati akademsku uspješnost svojih kolega, pokazati superiorne sposobnosti i dobiti pozitivne prosudbe o svojoj sposobnosti. Studenti orijentirani na znanje i orijentirani na rezultat naglašavaju učenje i postignuća, ali studenti orijentirani na znanje vjerojatno će podržati i ciljeve vezane uz rezultat.

U tablici 4. je vidljivo da je kod studenata prisutna i izbjegavajuća ciljna orijentacija. Ti studenti nastoje izbjeći neuspjeh u učenju, a usmjeravaju se samo na to da ne postignu rezultate lošije od onih već postignutih. Cilj im je ne učiti manje od onog koliko zaista i mogu te izbjeći nepotpuno razumijevanje onoga što uče na studiju. S druge strane, studenti motivirani ciljevima izbjegavanja izvedbe nastoje biti manje loši u usporedbi s ostalim studentima, a cilj im je izbjeći lošije rezultate od ostalih studenata. Niemivirta i sur. (2019) navode da studenti najčešće imaju dominantnu tendenciju prema određenoj ciljnoj orijentaciji. Ako student usvoji različite ciljne orijentacije, imat će bolju kontrolu učenja i na taj način postaje fleksibilniji u prilagođavanju svoga ponašanja različitim situacijama na studiju. Dweck i Leggett (1988; prema Miškulin, 2015) su uočili da postoje učenici usmjereni na znanje i ovladavanje zadataka koji teže visokim ocjenama i angažiraju se oko efikasnih strategija učenja i učenici usmjereni na izvedbu kojima je važno izgledati pametno u usporedbi s drugima, ali koji ne koriste efikasne strategije učenja. Učenici s jakim uvjerenjem u vlastite sposobnosti za izvršavanje nekog zadatka i s ciljnom orijentacijom na izvedbu pokazuju adaptivne ponašajne obrasce. To znači da su orijentacija na izvedbu i orijentacija na znanje relativno nezavisne varijable, tj. dva komplementarna cilja. Studenti koji su orijentirani na izvedbu (težnja za demonstracijom vlastitih sposobnosti i postizanjem boljih rezultata za razliku od drugih) postižu dobre rezultate u akademskom postignuću, osobito ako je ovaj cilj istovremeno praćen visokom razinom orijentacijom na znanje (Senko i sur., 2013 prema Miškulin, 2015).

U usporedbi s ostalima, studenti usmjereni na izbjegavanje pokazuju niže težnje za ovladavanjem i više ciljaju na smanjenje napora i vrijeme provedeno u učenju. Nadalje, Nicholls i sur. (1985; prema Kolić-Vehovec i sur., 2008), kao i Meece i sur. (1988; prema Kolić-Vehovec i sur., 2008), identificirali su učenike koji su bili usmjereni na izbjegavanje rada uz učenike s orijentacijom na ovladavanje i postizanje cilja. Učenici koji usvoje tu ciljnu orijentaciju usmjereni su na izvršavanje zadataka što je prije moguće uz minimalan napor. Neki autori razlikuju još jednu orijentaciju izbjegavanja, nazvanu orijentacija izbjegavanja izvedbe (Elliot i Church, 1997, Middleton i Midgley, 1997; prema Kolić-Vehovec i sur., 2008). Pojedinci s takvom orijentacijom

nastoje izbjeći nepovoljne procjene svoje kompetencije te izbjeći demonstraciju nedostatka sposobnosti.

Također, na temelju vrijednosti prikazanih u tablici 2. vidimo da je razina akademskog samopoimanja pomaknuta prema višim vrijednostima što znači da studenti imaju pozitivnu i dobru sliku sebe kao studenta. Visoko akademsko samopoimanje je povezano s pozitivnim psihološkim ishodom, kao što su osjećaj kompetentnosti, samopouzdanja i akademski uspjeh.

Životna faza koja obuhvaća razdoblje između 18. i 25. godine poznata je kao postadolescencija: ulazak u svijet odraslih (Braconnier, 1990; prema Ninčević, 2009). Tijekom ovog razdoblja brojne su prilike koje omogućuju istraživanje vlastitog identiteta u području ljubavi, karijere i pogleda na svijet, što ovo razdoblje čini intenzivnim, ali istovremeno vrlo nestabilnim i potencijalno stresnim. Studenti otkrivaju stvari o sebi i shvaćaju što je sve studentski život. Ovo je vrijeme kada je poželjna pozitivna slika o sebi jer to znači da se osoba osjeća dobro zbog toga tko je, bez obzira na uspjehe ili neuspjehe. Istraživanja sugeriraju da su studenti koji svoje akademske vještine doživljavaju pozitivno skloni sudjelovanju u ponašanjima koja su više usmjerena na postignuća, kao što je sudjelovanje u akademskim aktivnostima, dovršavanje domaće zadaće, i učenje za ispite (Valentine i sur., 2004). Također, istraživanja pokazuju da nisko samopoštovanje utječe na motivaciju i predstavlja prepreku učenju (Green i sur., 2006). U obrazovnom okruženju, percepcije koje studenti stvaraju, razvijaju i smatraju istinitima o sebi i o svojim akademskim sposobnostima važne su odrednice njihovog uspjeha ili neuspjeha na studiju. Spomenuto je da akademsko samopoimanje uključuje samoevaluaciju percipiranih akademskih sposobnosti, zajedno s globalnim uvjerenjima o vlastitoj vrijednosti povezano s percipiranom akademskom kompetencijom (McCoach i Siegle, 2003; prema Sander i Sanders, 2006). Može se očekivati da samopoimanje u određenim predmetnim područjima utječe na razinu unutarnje motivacije studenata, truda koji će uložiti, razinu upornosti i anksioznosti.

Dobiveni rezultati su u skladu s onima koje je dobio Soldo (2020) u čijem istraživanju se pokazalo da je većina studenata (69,2%) samopouzdana. Slično, istraživanje Hassana i sur. (2016) pokazalo je da su studenti imali umjereno do visoko samopouzdanje. Lebedina-Manzoni i Lotar (2010; prema Kuharić, 2017) provele su istraživanje o percepciji sebe kod adolescenata u Hrvatskoj, a rezultati su pokazali kako je samopercepcija hrvatskih adolescenata pozitivna, pri čemu su najviši rezultati vezani za bliska prijateljstva i socijalnu prihvaćenost, ali i općeniti doživljaj vlastite vrijednosti. Nadalje, u istraživanju Martínez-Monteagudo i sur. (2019) dobiveni

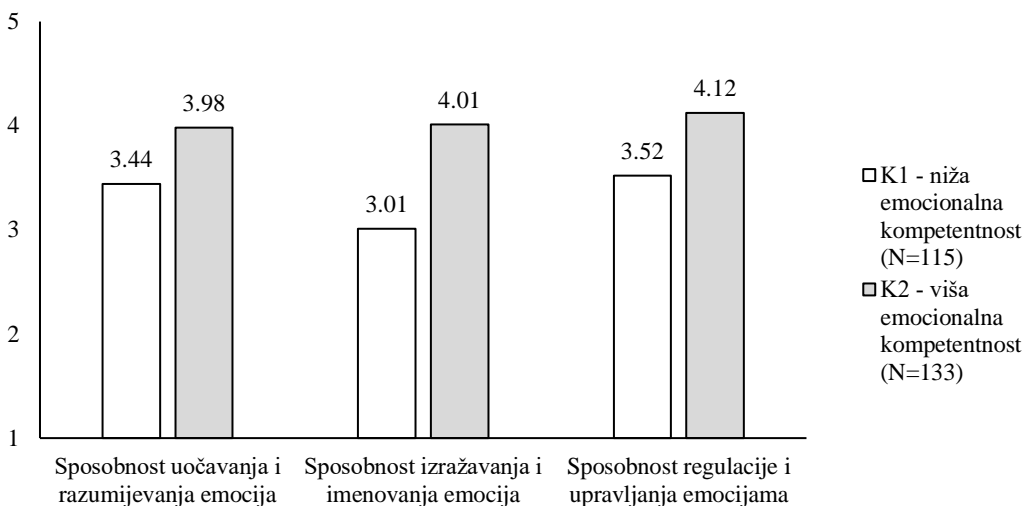
su također slični rezultati, kao i u istraživanju D’Mello i sur. (2018) u kojem su dobili da 50% studenata ima visoko samopoštovanje, a 26% ima umjerenu razinu samopoštovanja. Visoko samopoštovanje je bilo izraženije među studentima koji su dobri u izvedbi i u raznim aktivnostima poput natjecanja, sporta, izvannastavnih aktivnosti itd.

Kako bi se provjerilo postoje li određene razlike u pojedinim aspektima akademskog postignuća s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata, u prvom koraku napravljena je klaster analiza na temelju koje su studenti prema dimenzijama emocionalne kompetentnosti grupirani u dvije kategorije, odnosno klastera – studenti s nižom razinom emocionalne kompetentnosti i studenti s višom razinom emocionalne kompetentnosti (pri čemu treba imati na umu da su studenti koji su u kategoriji niže razine, zapravo, na srednjoj razini teoretskog raspona rezultata).

Prosječni rezultati oba klastera na pojedinim dimenzijama emocionalne kompetentnosti prikazani su na slici 1.

Slika 1.

*Prosječni rezultati klastera na pojedinim dimenzijama emocionalne kompetentnosti**



* *Napomena.* Razlike između klastera su statistički značajne za sve tri dimenzije ($p < .01$).

U drugom koraku t-testom je provjereno postoje li razlike između dva klastera u ispitanim aspektima akademskog postignuća te dosadašnjem prosječnom uspjehu na studiju (ocjenama), a dobiveni rezultati prikazani su u tablici 4.

Tablica 4.

Prosječne vrijednost klastera na pojedinim aspektima akademskog postignuća i rezultati t-testova (N=248)

	Klaster	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t(df=246)</i>
Afektivna uključenost	K1	2,87	0,656	-3,10**
	K2	3,16	0,797	
Kognitivno-bihevioralna uključenost	K1	3,96	0,538	-4,99**
	K2	4,30	0,540	
Ovladavanje zadatkom	K1	4,01	0,792	-0,10
	K2	4,03	0,811	
Orijentacija prema rezultatu	K1	3,45	1,062	-0,01
	K2	3,45	1,050	
Odustajanje od učenja	K1	3,75	0,717	0,35
	K2	3,72	0,808	
Izbjegavanje neuspjeha	K1	3,58	1,084	-0,83
	K2	3,69	1,040	
Akademsko samopoimanje	K1	3,79	0,915	-2,38*
	K2	4,04	0,710	
Prosječni uspjeh na studiju	K1	3,79	0,552	-2,68**
	K2	3,97	0,491	

Napomena. K1 – niža emocionalna kompetentnost ($N=115$); K2 – viša emocionalna kompetentnost ($N=133$); ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Na temelju rezultata prikazanih u tablici 4. mogu se uočiti određene statistički značajne razlike među studentima s obzirom na razinu emocionalne kompetentnosti.

Naime, studenti čija je razina emocionalne kompetentnosti viša, imaju više prosječne rezultate na mjerama afektivne i kognitivno-bihevioralne uključenosti u zadatke na studiju. Dobiveni rezultati su u skladu s dosadašnjim istraživanjima. Emocionalna kompetentnost, a posebice učinkovita regulacija emocija ima ključnu ulogu u uključenosti učenika u školi i njihovu školskom postignuću (Trentacosta i Izard, 2007). Istraživanja provedena na studentima pokazala su da postoji značajna povezanost između emocionalne inteligencije i akademske uključenosti, čak kada se kontroliraju klasični prediktori kao što su spol ili dob (Durán i sur., 2006; Extremera i sur., 2007; prema Extremera i Urquijo, 2017). Emocionalno inteligentni studenti imaju veću jasnoću o svojoj karijeri i pokazuju akademska ponašanja koja olakšavaju i upornost i angažman (Drummond, 2014; prema Extremera i Urquijo, 2017). Istraživanje Extremere i Urquijo (2017)

utvrdilo je da je veća emocionalna inteligencija studenata bila pozitivno povezana sa akademskim zadovoljstvom i akademskim angažmanom (Extremera i sur., 2007, Trógolo i Medrano, 2012; Oriol-Granado i sur., 2017; prema Extremera i Urquijo, 2017).

Također, u tablici 4. se može primijetiti da ne postoji razlika u ciljnim orijentacijama s obzirom na razinu emocionalne kompetencije studenata.

Supervía i suradnici (2020) su ispitivali odnos između konstrukta ciljnih orijentacija i emocionalne inteligencije srednjoškolaca. Rezultati su pokazali povezanost između ciljne orijentacije na znanje i visoke razine emocionalne inteligencije i adaptivnog ponašanja. Orijentacija na znanje adolescenata koji vjeruju da uspjeh dolazi iz predanosti i truda prema školskim zahtjevima je u njihovom istraživanju bila pozitivno povezana s emocionalnom pažnjom, razumijevanjem i regulacijom, a negativno povezana s fizičkom/emocionalnom iscrpljenošću i cinizmom, podvarijablama koje se odnose na konstrukt izgaranja. Također, rezultati istraživanja pokazali su da orijentacija na izvedbu ne mora biti povezana s niskom razinom emocionalne inteligencije. Cera i sur. (2015; prema Usán Supervía i sur., 2020) otkrili su da dimenzije emocionalne inteligencije mogu predvidjeti više samoodređene ciljne orijentacije, odnosno orijentacije na znanje. Inam i suradnici (2016; prema Usan Supervia i sur., 2020) sugeriraju da intrinzična motivacija, emocionalna inteligencija i zadovoljstvo životom predviđaju samoodređene ciljne orijentacije (odnosno one usmjerene na znanje i ovladavanje zadatkom). Različite studije ističu da orijentacija na znanje ima veću korelaciju s emocionalnom inteligencijom nego orijentacija na izvedbu, ali da spomenuta korelacija postoji (Pérez i Castejón, 2007; Jiménez i López, 2013; prema Usán Supervía i sur., 2020).

Međutim, u ovom istraživanju nije dobivena razlika u izraženosti pojedinih ciljnih orijentacija s obzirom na razinu emocionalne kompetentnosti studenata. Takvi rezultati mogli bi se pripisati tome što su samoprocjene emocionalne kompetencije studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju općenito relativno visoke, te razlika između dva klastera u razini emocionalne kompetencije zapravo nije velika.

Također, iz tablice 4. vidljivo je oni studenti čija je razina emocionalne kompetentnosti viša, imaju više prosječne rezultate procjene akademskog samopoimanja. U prethodnom teorijskom dijelu, spomenuto je da emocionalno inteligentne osobe mogu održavati pozitivno raspoloženje zbog njihovog boljeg upravljanja emocija. Ove emocionalne vještine omogućit će im održavanje pozitivnog samopoimanja o sebi u akademskom području. Rezultati ovog istraživanja

su u skladu s nekoliko istraživanja. Primjerice, Salovey i sur. (2002) su otkrili pozitivne korelacije između visoke razine jasnog razlikovanja raspoloženja (dimenzija jasnoće) i reguliranja raspoloženja (dimenzija popravak) te samopoštovanja. Istraživanje Suriá-Martínez i sur. (2019) upućuje na to da je veće samopoimanje povezano s visokom razinom emocionalne inteligencije. U studiji koju su proveli Martínez-Monteagudo i sur. (2019) kod čileanskih adolescenata najviše razine samopoimanja imali su adolescenti s visokom općom emocionalnom inteligencijom, visokim procjenama na dimenziji reguliranja raspoloženja te niskim procjenama na dimenziji obraćanja pažnje na raspoloženje.

Nadalje, iz tablice 4. je vidljivo da studenti čija je razina emocionalne kompetentnosti viša imaju bolji uspjeh na studiju. Miškić (2021) navodi da se emocionalno inteligentniji studenti lakše snalaze u odnosu s kolegama, fleksibilnije reagiraju na nepredviđene probleme, motiviraniji su, manje reagiraju na stresne situacije, imaju bolju sliku o sebi, stoga ostvaruju i bolje akademske uspjehe. Marković (2013) je u svom istraživanju na srednjoškolcima ispitala doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu, a rezultati su sugerirali da učenici koji bolje reguliraju svoje emocije postižu bolje rezultate u školi, dok učenici koji više vremena provode prisjećajući se prijašnjih negativnih iskustava imaju lošiji školski uspjeh. Nadalje, Thi Lam i Kirby (2002) navode da visoka emocionalna inteligencija pridonosi povećanju motivacije, planiranju i donošenju odluka, što pozitivno utječe na akademski uspjeh, a također su dobili i da je regulacija emocija značajan prediktor ocjena u matematici i prirodnim predmetima, što objašnjavaju doprinosom sposobnosti reguliranja ili kontroliranja emocija za vrijeme rješavanja problemskih zadataka i koncentriranja u predmetima koji zahtijevaju visoku uključenost radnog pamćenja (Thi Lam i Kirby, 2002; prema Marković, 2013). U istraživanju studenata prve godine studija, koje je provodio Parker sa sur. (2004) dokazano je kako je akademski uspjeh značajno povezan samo s nekim komponentama emocionalne inteligencije. To su prilagodljivost, intrapersonalne vještine i vještina upravljanja stresom. Te komponente su bile izraziti pokazatelj akademskog uspjeha i neuspjeha među studentima, gdje je čak 82% studenata s razvijenim komponentama emocionalne inteligencije postizalo značajan uspjeh, a 91% studenata sa slabije razvijenim komponentama ostvarivalo neuspjeh. Istraživači naglašavaju kako su intrapersonalne vještine važne zbog shvaćanja i procjenjivanja svojih osjećaja. Prilagodljivost je bitna za snalaženje u novim situacijama, a upravljanje stresom očitovano je u mirnom i staloženom ponašanju i razmišljanju u zahtjevnim situacijama.

U ovom istraživanju uključene su i neke specifične okolnosti vezane za pandemiju, točnije doživljaj online studiranja za vrijeme pandemije te doživljaj narušenosti života zbog nje. U skladu s tim, provjereno je i postoje li određene razlike među studentima s višom i nižom razinom emocionalne kompetentnosti u doživljaju nekih specifičnosti vezanih uz proteklu akademsku godinu tijekom koje se nastava zbog pandemije koronavirusa većinom održavala online i tijekom koje je većina studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju ($N=214$, 86%) doživjela potres.

Prosječne procjene studenata vezane uz navedene izazove, kao i rezultati t-testova, prikazani su u tablici 5.

Tablica 5.

Prosječne vrijednost klastera na pojedinim aspektima akademskog postignuća i rezultati t-testova (N=248)

	Klaster	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Doživljaj online nastave	K1	2,70	,946	-0,13
	K2	2,72	1,137	
Doživljaj vlastite uspješnosti u izvršavanju studentskih obaveza tijekom <i>online</i> nastave	K1	2,97	1,151	-3,74**
	K2	3,53	1,197	
Procjena narušenosti kvalitete života zbog pandemije	K1	3,35	1,263	0,20
	K2	3,32	1,208	
Doživljaj stresnosti potresa	K1	3,42	1,286	-2,18*
	K2	3,81	1,290	

Napomena. K1 – niža emocionalna kompetentnost ($N=115$); K2 – viša emocionalna kompetentnost ($N=133$); ** - $p<.01$; * - $p<.05$.

Rezultati prikazani u tablici 5. ukazuju na to da nema razlike u doživljaju vlastite online nastave s obzirom na emocionalnu kompetenciju studenata, no da studenti s višom razinom emocionalne kompetentnosti doživljavaju da su u uvjetima online nastave uspješniji u izvršavanju obaveza vezanih uz fakultet, što je u skladu s hipotezom. Takvi rezultati mogu se povezati s istraživanjem Takšića (1998; prema Eckhard, 2021) koji navodi da se emocionalno inteligentne osobe bolje osjećaju, bolje izvršavaju svoje zadatke te uspješno prevladavaju zahtjeve i pritiske iz okoline, a u trenutnim okolnostima taj pritisak bi mogla biti online nastava i određeni izazovi koje ona donosi. Stoga se može pretpostaviti da će studenti koje imaju veću razinu emocionalne kompetentnosti i u okolnostima kao što je online nastava i dalje težiti uspjehu i biti uspješniji u obavljanju svojih studentskih obaveza te da će biti otporniji na izazove pandemije COVID-19,

uključujući nastavu u online obliku i sve što ona donosi (Wang i sur., 2022). Visoka emocionalna kompetencija može pomoći studentima da kontroliraju i reguliraju svoju tugu i stres kako bi se učinkovitije nosili s novim okruženjem i novim oblikom učenja (Baba, 2020; Moroń i Biolik-Moroń, 2020; prema Wang i sur., 2022). Isto tako, Takšić (1998; prema Eckhard, 2021) smatra da dokle god pojedinac razborito raspolaže svojim emocijama, to može pospješiti razumno reagiranje pojedinca jer utječe na povećavanje motivacije te vodi do pozitivnog načina prevladavanja određenog problema (Takšić, 1998; prema Eckhard, 2021). Drugim riječima, može se očekivati da će studenti s boljom sposobnošću percipiranja i reguliranja emocija imati višu razinu spremnosti za online učenje i bit će otporniji na ometanja na internetu (Engin, 2017), pa je vjerojatnije da će imati i bolje akademske rezultate u okruženju online učenja (Kim i Pekrun, 2014; Artino Jr i Jones II, 2012; prema Wang i sur., 2022). Također, istraživanje Wang i sur. (2022) pokazalo je da su za srednjoškolsku dob, spremnost za online učenje i emocionalna kompetencija bili pozitivno povezani s online akademskim uspjehom tijekom COVID-19 pandemije. Ovi rezultati su pokazali da spremnost za učenje putem interneta i visoka emocionalna kompetencija mogu učiniti adolescente otpornijima na izazove povezane s pandemijom i pomoći im da učinkovitije uče online. U istraživanju Engina (2017) primijećeno je da su razine spremnosti za online učenje kod pojedinaca s visoko razvijenim socijalnim vještinama također bile visoke, odnosno utvrdio je izravnu povezanost emocionalne inteligencije s uspjehom u online okruženju. Nadalje, utvrđeno je da vještina samokontrole ima veću prediktivnu vrijednost razine spremnosti učenja na internetu u usporedbi s drugim poddimenzijama inteligencije. Također, rezultati istraživanja Berensona i sur. (2008; Engin, 2017; prema Wang i sur., 2022) potvrdili su da postoji povezanost između spremnosti učenika na online učenje s dimenzijama emocionalne inteligencije na studentskoj populaciji, odnosno da emocionalna inteligencija izravno utječe na postignuća učenika u online okruženju. Isto tako, nekoliko je istraživanja pokazalo da je niska razina emocionalne kompetencije u korelaciji s povećanim problemima mentalnog zdravlja koji zauzvrat ometaju akademsku uspješnost (Dekker i sur., 2020; Tembo i sur., 2017; prema Wang i sur., 2022).

Također, iz tablice 5. je vidljivo da nema razlike u procjeni o narušenosti kvalitete života zbog pandemije s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata, što nije u skladu s polaznom hipotezom. Moguće je da su mjere uvedene tijekom pandemije mnogim studentima, nevezano za razinu emocionalne kompetentnosti, umjereno narušile kvalitetu funkcioniranja u nekim aspektima svakodnevnog života poput izvršavanja obaveza vezanih uz fakultet, slobodnog

vremena, obiteljskih ili prijateljskih odnosa te zdravstvenog stanja. Različite promjene u svakodnevnoj rutini odražavaju se na subjektivnu dobrobit studenata, a povezane su i s različitim mentalnim i zdravstvenim problemima poput depresije, anksioznosti i povećane količine stresa (Batra i sur., 2021; Chaturvedi i sur., 2021). Prethodno navedeno se može odnositi na sve studente, nevezano za njihovu razinu emocionalne kompetentnosti, posebice imajući na umu da, kao što je već prethodno spomenuto, razlike između dva klastera studenata u ovom istraživanju zapravo nisu velike.

Drugim riječima, pandemija je poljuljala svakodnevni tijek života svih ljudi pa je vjerojatno da će te stresne promjene utjecati na mentalno zdravlje svih studenata i dovesti do narušavanja subjektivne dobrobiti. Međutim, uspješno oporavljanje od emocionalnih teškoća ovisi o emocionalnoj stabilnosti, adaptivnim i efikasnim strategijama suočavanja pojedinca (Southwick i sur., 2016), kao i o otpornosti i osobinama ličnosti. Naravno, osobna percepcija samog stresa te socijalna podrška mogu biti zaštitni čimbenici u doživljaju emocionalnog stresa. Uz sve navedeno, emocionalna inteligencija pojedinca može imati značajnu ulogu u smanjenju utjecaja negativnih životnih događaja na živote pojedinaca moderirajući odnos između psihološke nevolje i zadovoljstva životom (Bhullar i dr. 2012; prema Koca, 2022). Rezultati istraživanja Koca (2022) pokazali su da su psihološki stres i emocionalna inteligencija bili statistički značajni prediktori razine zadovoljstva životom turskih studenata tijekom pandemije. Viša razina emocionalne inteligencije bila je povezana s višom razinom zadovoljstva životom. Drugim riječima, viša razina emocionalne inteligencije pomaže pojedincima da razviju bolju percepciju, razumijevanje i upravljanje emocijama. Zauzvrat, oni s višom razinom emocionalne inteligencije mogu spriječiti razvoj viših razina psihičkog distresa i tako povećati svoje zadovoljstvo životom (Bhullar i sur., 2012; prema Koca, 2022).

Nadalje, rezultati prikazani u tablici 5. ukazuju i na to da su studenti s višom razinom emocionalne kompetentnosti potres doživjeli kao stresniji događaj u usporedbi sa studentima s nižom razinom emocionalne kompetentnosti. Razina doživljenog stresa nije ista u svim životnim razdobljima, ona raste s dobi obzirom da je sve veći broj stresnih situacija kojima smo izloženi kroz život. Analize suočavanja u različitoj dobi pokazuju da su stariji adolescenti aktivniji, raspoložu većim brojem različitih strategija, a uz to imaju veću sposobnost razmatranja problema iz različitih perspektiva (Seiffge-Krenke, 2000) što je karakteristično i za odraslu dob. Uzroci stresa studenata, osim akademskih, mogu biti i razne druge okolnosti, uključujući i izvanredne

situacije poput pandemije i potresa, a za vrijeme obavljanja fakultetskih obaveza, stres može djelovati na studente na razne načine te oni mogu osjetiti razne negativne emocije poput uznemirenosti, gubitka kontrole nad obavezama, bijesa i uzrujanosti. Razina stresa, tjeskobe i depresije povećava se kod ljudi u neobičnim vremenima kao što su pandemije i potresi (Koçak, 2021). Dakle, visoka izloženost i podložnost stresu mogu imati značajne posljedice na živote i subjektivnu dobrobit studenata. Ljudi se tijekom stresnih situacija zapravo suočavaju s negativnim emocijama koje ti događaji uzrokuju te ih pokušavaju regulirati. Stoga je bitno naglasiti da razina emocionalne inteligencije utječe na percepciju doživljenog stresa. Opravdano je pretpostaviti da studenti s nižom razinom emocionalne inteligencije intenzivnije reagiraju na stresne situacije i ne koriste efikasne strategije za smanjivanje utjecaja stresa, dok osobe s višom razinom ne prosuđuju događaj izrazito stresnim, te tako smanjuju intenzitet situacije na minimum (Schutte i sur., 1998). Pojedinci s višom razinom emocionalne inteligencije prosuđuju da im takva stanja i emocije ne donose korist, te se ne upuštaju u njih. Stoga se može očekivati da je emocionalna inteligencija važan instrument za studente u smislu boljeg upravljanja svojim emocijama i izbjegavanja neugodnih i stresnih emocija. Salovey i sur. (2002) navode da su osobe vješte u regulaciji negativnog raspoloženja u stresnim situacijama više sklone primjeni aktivnog, a manje pasivnog suočavanja. Regulacija negativnih emocija povezana je s kognitivnom procjenom stresa, a osobe kompetentne u reguliranju vlastitih raspoloženja u stresnim situacijama doživljavaju manji intenzitet prijetnje. Studenti koji bolje upravljaju negativnim osjećajima i mislima ostvaruju bolje rezultate. Oni se pouzdaju u snagu svoje emocionalne inteligencije, u vještinu upravljanja intenzitetom negativnih misli i osjećaja (Miškić, 2021).

No, suprotno početnoj pretpostavci prema kojoj se očekivalo da će veću razinu stresa uzrokovanog potresom izražavati studenti s nižom razinom emocionalne kompetencije, dobiveni rezultati ukazuju na obrnuto. Naime, u ovom istraživanju veća razina stresa uzrokovanog potresom zamijećena je među studentima s višom razinom emocionalne kompetencije. S obzirom na to da emocionalno kompetentniji studenti doživljavaju potres kao stresniji događaj, ovi rezultati mogu se interpretirati uzimajući u obzir percepciju emocija. Naime, pojedinci sa slabijom percepcijom emocija mogu biti manje osjetljivi ili relativno neosjetljivi na stres (Simpson i sur., 1995; prema Ciarrochi i sur., 2002), odnosno mogu biti osjetljivi na stres, ali ne shvaćaju načine na koje on na njih utječe, što se može povezati i s rezultatima dobivenima u ovom istraživanju. Drugim riječima, moguće je da studenti koji su manje vješti u prepoznavanju svojih emocija, neće ni razmišljati o

svojim osjećajima ili će o njima razmišljati u manjoj mjeri, pa će vjerojatnije izbjegavati emocionalne reakcije i ostati „zatvoreni“ za te neugodne emocije. Kring i sur. (1992; prema Kalebić-Maglica, 2007) smatraju da izbjegavanje predstavlja sastavnu komponentu potiskivanja, definiranu kao kontrola nad spontanom aktivnošću, čiji su efekti često nepoželjni. Suls i Fletcher (1985) smatraju da su negativni efekti izbjegavanja prisutni jedino kada se promatraju odgođeni ishodi suočavanja, a izbjegavanje unutar kraćih vremenskih razdoblja često dovodi do bolje tjelesne adaptacije i povoljnijih učinaka na zdravlje u odnosu na neizbjegavanje.

Nadalje, moguće objašnjenje za dobivene rezultate je i ruminacija, odnosno misli i ponašanja koja se ponavljaju i koja usmjeravaju pažnju pojedinca na vlastita negativna raspoloženja i na uzroke istih. S obzirom na to da emocionalno inteligentne osobe posvećuju više pažnje svojim raspoloženjima, te ih vještije percipiraju i razlikuju, one ujedno mogu imati i tendenciju ka ruminativnim mislima (ponavljajuće misli koje pojačavaju i produljuju emocije) što zauzvrat može umanjiti njihovu dobrobit. Drugim riječima, preispitivanje samog sebe prirodan je proces za svaku osobu. Ono uključuje fokusiranje na vlastite misli, osjećaje i iskustva, međutim previše pažnje i razmišljanja o negativnim raspoloženjima mogli bi biti razlozi percipiranog doživljaja potresa kao stresnijeg događaja kod emocionalno kompetentnijih studenata. Stalno razmišljanje o neugodnim događajima dovodi do negativnih emocija (Kalebić-Maglica, 2007), a to su potvrdili i Gómez-Baya i Mendoza (2018) u svom istraživanju u kojem su ispitali osobine emocionalne inteligencije kao važne komponente psihološke prilagodbe i suočavanja adolescenata sa stresom. Rezultati su pokazali da je visoka razina emocionalne pažnje bila povezana s većim prigušenjem pozitivnih emocija i depresivnijim razmišljanjem (ruminacijom). Nadalje, visoka razina u dimenziji regulacije raspoloženja (popravak) bila je povezana s većim odvrćanjem pažnje s negativnih emocija i više samousredotočene pozitivne ruminacije.

U kojoj mjeri će se stres prouzrokovan potresom, odraziti na funkcioniranje pojedinca, uvelike ovisi i o nekim drugim karakteristikama koje se ovdje nisu ispitivale poput npr. osobina ličnosti ili razine socijalne podrške. Osobine ličnosti u određenoj mjeri utječu na suočavanje osobe sa stresom, a sklonost stabilnim i optimističnim emocijama obično dovodi do dobrog mentalnog stanja (Wang i sur., 2020) i subjektivne dobrobiti, pa osoba, unatoč raznim izazovima, ostaje vesela, smirena, dobre volje, zadovoljna i puna života. Točnije, na percepciju stresnosti doživljenog potresa, utjecat će i osobine pojedinca.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos emocionalne kompetentnosti studenata i nekih aspekata akademskog funkcioniranja poput ciljnih orijentacija, uključenosti u zadatke na studiju, akademskog samopoimanja te akademskog postignuća. Ovim istraživanjem se također ispitalo postoje li određene razlike između studenata s višom i nižom razinom emocionalne kompetentnosti u doživljaju nekih specifičnosti vezanih uz proteklu akademsku godinu tijekom koje se nastava zbog pandemije koronavirusa većinom održavala online i tijekom koje je 86% studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju doživjela potres.

Prvi problem je bio ispitati postoji li razlika u uključenosti u zadatke na studiju, ciljnim orijentacijama, akademskom samopoimanju i prosječnoj ocjeni na studiju s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata. U skladu s polaznom hipotezom, utvrđeno je da su studenti s višom razinom emocionalne kompetencije i na kognitivno-bihevioralnoj i na afektivnoj razini uključeniji u zadatke na studiju, te da imaju višu razinu akademskog samopoimanja i bolji prosječan uspjeh. Također je utvrđeno i da nema razlike u ciljnim orijentacijama studenata s obzirom na njihovu emocionalnu kompetentnost te se može zaključiti da je prva hipoteza djelomično potvrđena.

U sklopu drugog problema ispitano je postoji li razlika u doživljaju online nastave, narušenosti svakodnevne kvalitete života zbog pandemije te doživljaja stresa uzrokovanog potresom s obzirom na emocionalnu kompetentnost studenata. Druga hipoteza je također djelomično potvrđena. Naime, rezultati su pokazali da studenti koji se procjenjuju emocionalno kompetentnijima, u usporedbi s onima s nižim procjenama vlastite emocionalne kompetentnosti, svoju uspješnost u izvršavanju studentskih obaveza za vrijeme online nastave procjenjuju boljom, što je i očekivano. S druge strane, očekivalo se da studenti s nižom razinom emocionalne kompetencije doživljavaju i veći stupanj narušenosti života zbog pandemije te izraženiji stres uzrokovan potresom, no taj dio hipoteze nije potvrđen.

U ovom kontekstu treba istaknuti da je neophodno promicati, razvijati i poučavati emocionalnu inteligenciju od najranije dobi jer su emocionalno kompetentnija djeca obično samopouzdanija, produktivnija, toplija, smirenija, veselija i uspješnija u životu (Eckhard, 2021). Stoga bi različite socioemocionalne vještine trebalo što više uključiti u obrazovni proces kako bi učenici od početka školovanja osvještavali njihovu važnost i dodatno ih razvijali te na taj način doprinijeli vlastitom uspjehu, ali i subjektivnoj dobrobiti.

U konačnici, potrebno je spomenuti neke nedostatke ovog istraživanja. Korišteni su upitnici samoprocjene u kojima je upitna sposobnost procjene i iskrenosti sudionika te je prisutna mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Nadalje, odgovori su prikupljeni online načinom, što smanjuje kontrolu odgovora. Kao ograničenje istraživanja može se istaknuti i prikupljanje podataka u određenom trenutku, odnosno nemogućnost uvida u promjene koje su se događale za vrijeme studiranja, i kad je riječ o nekim aspektima akademskog funkcioniranja, ali i kad je riječ o doživljaju stresnih situacija poput pandemije i potresa. Konačno, uzorak sudionika ovog istraživanja bio je relativno homogen te bi bilo poželjno provjeriti ove rezultate i na heterogenijim uzorcima (posebice kad je riječ o emocionalnoj kompetentnosti koja je na ovom uzorku relativno visoka). Ovo istraživanje može biti poticaj za daljnje istraživanje ovog područja, s ciljem dobivanja jasnijeg uvida u povezanost emocionalne kompetencije i različitih indikatora akademskog funkcioniranja i uspjeha, kako općenito, tako i u specifičnim okolnostima poput nastave na daljinu.

LITERATURA

- Afolabi, O. A., Ogunmwonyi, E. i Okediji, A. (2009). Influence of Emotional Intelligence and Need for Achievement on Interpersonal Relations and Academic Achievement of Undergraduates. *Educational Research Quarterly*, 33(2), 15-29.
- Albert, M.A. i Dahling, J.J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
- Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. i Umek, L. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20): 8438.
- Babić Čikeš, A. i Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja*, 24(1), 21-45.
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223.
- Baković, M. (2020). *Motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole kao prediktori akademskog postignuća i dobrobiti studenata* (Diplomski rad).
- Bar-On, R., Maree, J. G. i Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P. i Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the psychological impact of COVID-19 among college students: an evidence of 15 countries. *Healthcare*, 9(2): 222.
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D. W., Dorph, R. i Schunn, C.D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87-105.
- Bogdan, A. i sur. (2020). Koronavirus i mentalno zdravlje, psihološki aspekti, savjeti i preporuke. *Hrvatska psihološka komora*.
- Božić, A. (2016). *Konceptualna promjena i uključenost učenika u nastavu matematike* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet.

- Buck, R., Powers, S. R. i Hull, K. S. (2017). Measuring emotional and cognitive empathy using dynamic, naturalistic, and spontaneous emotion displays. *Emotion*, 17, 1120–1136.
- Burić, I. i Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14(2), 183-199.
- Burić, I. (2008). Uloga emocija u obrazovnom kontekstu - teorija kontrole i vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 11(1), 77-92.
- Carthy A. i McGilloway S. (2015). Thinking Outside the Box’: Promoting Learning Through Emotional and Social Skills Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2655-2660.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. i Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121, 1-6.
- Cikač, T. (2016). *Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu* (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Cordeiro, P. (2015). Motivational Variables in the Process of Teaching and Learning: Student, Teacher, and School Goal Structures.
https://www.researchgate.net/publication/277194404_Motivational_Variables_in_the_Process_of_Teaching_and_Learning_Student_Teacher_and_School_Goal_Structures
- Černja Rajter, I., Galić, Z., Kuzman, I. i Šverko, I. (2019). Odrednice i ishodi angažiranosti u studiju. *Društvena istraživanja*, 28 (4), 607-625.
- Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik*, 8(1), 12-14.
- Diaconu-Gherasim, L., Butnaru, S. i Iacob, L. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *International Journal of Learning*, 17, 353-364.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515.
- D’Mello, L., Monteiro, M. i Pinto, N. (2018). A Study on the Self Esteem and Academic Performance among the Students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy*, 2(1), 1-7.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17.

- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eckhard, V. (2021). *Emocionalna inteligencija u nastavi i učenju* (Završni rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Elliott, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
- Elliot, A. J. i Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N. i Urquijo, I. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553–573.
- Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 859–863.
- Fernández, A.P., Anaya, D. i Suárez, J.M. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista Psicodidáctica*, 17, 95–112.
- Fidrmuc, T. (2020). *Odnos samopoimanja i samopoštovanja kod adolescenata* (Diplomski rad).
- Finn, J. D. i Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? U: S. L. Christenson, A. L. Reschly i C. Wylie (Ur.). *Handbook of research on student engagement* (97–131). Springer.
- Fredricks, J., i Mccolskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. *Handbook of Research on Student Engagement*, 763–782.
- Froiland, J.M. i Worrell, F.C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychol. Schools*, 53, 321–336.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

- Gómez-Baya, D. i Mendoza, R. (2018). Trait Emotional Intelligence as a Predictor of Adaptive Responses to Positive and Negative Affect During Adolescence. *Frontiers in psychology*, 9: 2525.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. i Marsh, H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-546.
- Grgurić, G. (2007). *Samopoimanje u funkciji inteligencije, roda i dobi* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Grozdek, M., Kuterovac Jagodić, G. i Zarevski, P. (2007). Samopoimanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha. *Suvremena psihologija*, 10(1), 37-53.
- Hajncel, Lj. i Vučenović, D. (2013). Emocionalna inteligencija: Modeli i mjerenje 20 godina poslije. *Suvremena psihologija*, 16(1), 95-113.
- Harackiewicz, J. i Linnenbrink, E. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.
- Hasan, N. i Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning Crack-up” Perception on Psychological Distress among College Students During COVID-19 pandemic: A mediating Role of “Fear of Academic Year Loss“. *Children and Youth Services Review*, 118: 105355.
- Hassan, A., Jami, H. i Aqeel, M. (2016). Academic Self-Concept, Self-Esteem, and Academic Achievement among Truant and Punctual Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 223-240.
- Hercigonja, Z. (2018). *Emocionalna inteligencija u odgoju i obrazovanju*. Fronta Impress.
- Herman, C. (2012). *Developing emotional intelligence for increased work engagement, organisational commitment and satisfaction with work life* (Master's thesis). University of Stellenboch.
- Hospel V., Galand B. i Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49.
- Ilić, E. (2008). Emocionalna inteligencija i uspješno vođenje. *Ekonomski pregled*, 59(9-10), 576-592.
- Inceoglu, I. i Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 177-181.

- Irawan, A., Dwisona, D. i Lestari, M. (2020). Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19. *Konseli: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53-60.
- Janžek, M. (2014). *Ciljevi postignuća, samopoštovanje i samootežavanje kod djece osnovnoškolske dobi* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Kalebić Jakupčević, K. i Živčić-Bećirević, I. (2016). Kognitivni i metakognitivni procesi u depresivnom poremećaju. *Socijalna psihijatrija*, 44(3), 185-195.
- Kalebić-Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata. *Psihologijske teme*, 16(1), 1-26.
- Kasaić, M. (2017). *Akademski samoeфикаsnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole kao prediktori zadovoljstva studijem* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23, 1-13.
- Koca, F. (2022). Covid-19 outbreak: mitigating role of college students' emotional intelligence in the relationship between psychological distress and satisfaction with life. *Psychiatra Danubina*, 34(1), 133-138.
- Koçak, O. (2021). Does Emotional Intelligence Increase Satisfaction with Life during COVID-19? The Mediating Role of Depression. *Healthcare*, 9(11), 1-22.
- Kuharić, S. (2017). *Online društvene mreže i slika o sebi* (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Kunst, E.M., van Woerkom, M. i Poell, R.F. (2018). Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities. *Vocations and Learning* 11, 91–111.
- Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39-50.
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P. i Maguire, P. (2017) Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343-357.
- Majstorović, K. (2019). *Emocionalna inteligencija* (Završni rad). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Margetić, B., Peraica, T., Stojanović, K. i Ivanec, D. (2021). Predictors of emotional distress during the COVID-19 pandemic. *Personality and individual differences*, 175: 110691.
- Marković, M. (2013). *Jedinstveni doprinos emocionalne inteligencije školskom uspjehu i devijantnom školskom ponašanju* (Diplomski rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Martínez-Monteağudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B. i García-Fernández, J.M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 1-8.
- Marsh, H. W. i O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174
- Matić, J. i Marušić, I. (2016). Razlike u samopoimanju i korištenju strategija učenja među učenicima različitog školskog uspjeha. *Napredak*, 157(3), 283-299.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *The American psychologist*, 28(1), 1-14.
- Miškulín, N. (2015). *Povezanost ciljnih orijentacija s pristupima učenju i akademskim uspjehom* (Diplomski rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Mohzan, M.A., Hassan, N., i Halil, N.A. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Nazamud-din, A., Muhammad Z. i Jamil, N. (2020). The Relationship of Affective, Behavioral and Cognitive Engagements in ESL Higher Learning Classroom. *English Language Teaching and Linguistics Studies*. 2(4), 48-64.
- Nawi, S. M., Yusof, S. M., Kamaludin, P. N. H. i Sain, N. (2021). Exploring Malaysian Tertiary Students' Behavioural, Cognitive, Emotional and Social Engagement and Disengagement in ODL. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1296–1311.
- Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Odgojne znanosti*, 11(1), 119-141.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. i Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to 45 university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Penić, A. (2019). Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 160(1-2), 85-104.
- Petričević, E. (2019). *Odrednice uključenosti u učenje fizike* (Doktorski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. U: T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm i A. Furnham (Ur.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (656–678). Wiley Blackwell.
- Petrides, K., Frederickson, N. i Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pietarinen, J., Soini, T. i Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (451-502). Academic Press.
- Popović, G. (2021). Mentalno zdravlje i srednjoškolci. *Bjelovarski učitelj*, 26(1-3), 79-86.
- Pozo-Rico, T., Sánchez, B., Castejón, J. L. i Gilar, R. (2018). Training Course On Emotional Intelligence: The Experience of Emotional Intelligence in a Secondary Education Project. *Publicaciones*, 48(2), 235–255.
- Puškarčić, T. (2020). *Emocionalna kompetentnost učenika* (Diplomski rad). Sveučilište u Zadru.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 13(1), 105-117.
- Salami, S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Sander, P. i Sanders, L. (2006). Understanding Academic Confidence. *Psychology Teaching Review*, 12, 29-42.
- Schnitzler, K., Holzberger, D. i Seidel, T. (2020). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. i Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Serrano, C. i Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista De Psicodidáctica*, 21, 357–374.
- Soldo, D. (2020). *Načini povećanja samopouzdanja* (Završni rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet.
- Southwick, S. M., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L. i Pietrzak, R. (2016). Why are some individuals more resilient than others: the role of social support. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*, 15(1), 77–79.
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M.A., Parveen, R., Lodhi, I. S. i Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in Kust, Pakistan. *PLoS One*, 14(7): e0219468.
- Suls, J. i Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-288.
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa, J. M. i Riquelme, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *Public Health*, 16: 4073.
- Šandrić, M. (2018). *Regulacija emocija, ciljne orijentacije i samoefikasnost kao prediktori samohendikepiranja i školskog uspjeha* (Diplomski rad). Sveučilište u Zadru.
- Štefić, P. (2021). *Odnos emocionalne kompetentnosti, psihološke otpornosti i nekih pokazatelja mentalnog zdravlja kod odgojitelja* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Fakultet Hrvatskih studija.
- Takšić, V. (2002). Emotional competence (intelligence) questionnaires. U: K. Lacković-Grgin, A. Bautović, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *The collection of psychological scales and questionnaires* (27-45). University of Zadar.
- Takšić, V., Štokalo, V. i Kolić-Vehovec, S. (2003). Prognostička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi. *Psihologijske teme*, 10, 75-85.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), 729-752.

- Thomas, C. L. i Allen, K. (2021). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 107-119.
- Tomljenović, Ž. i Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena Psihologija*, 8(1), 51–62.
- Trentacosta, C. i Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. i Murillo Lorente, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8160.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. i Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: Ameta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.
- Vrcelj, S., Kušić, S. i Cikač, T. (2018). Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu. *Acta Iadertina*, 14(2), 7-38.
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopes, A. i Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: Uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17(2), 126-136.
- Vrdoljak, G. i Vlahović-Štetić, V. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjena u srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme*, 27(2), 141-157.
- Žigart, M. (2020). Srčani e-učitelj uz Covid19. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(4), 242-248.
- Wang, Y., Jing, X., Han, W., Jing, Y. i Xu, L. (2020). Positive and negative affect of university and college students during COVID-19 outbreak: a network-based survey. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1437-1443.
- Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F. i Zhao, Y. (2022). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current psychology*, 1-14.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da su u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Kristina Kirčenković

vlastoručni potpis studentice