

Uloga samooblikovanja studiranja u iskustvu i ishodima studiranja

Britvić, Fedra Dolores

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:463873>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**ULOGA SAMOOBLIKOVANJA STUDIRANJA U ISKUSTVU I ISHODIMA
STUDIRANJA**

Diplomski rad

Fedra Dolores Britvić

Mentor: Dr. sc. Nikola Erceg

Zagreb, 2024.

IZJAVA

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

U Zagrebu, 26.6.2024.

Fedra Dolores Britvić

Sadržaj	
Uvod	1
Primjenjivost teorije u akademskom kontekstu	3
Samooblikovanje posla	3
Samooblikovanje studiranja.....	5
Naše istraživanje	5
Problemi i hipoteze.....	9
Metodologija.....	10
Sudionici	10
Postupak.....	11
Instrumenti	12
Rezultati.....	15
Rasprava	24
Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja	28
Zaključak	29
Literatura	30
Prilog	33

Uloga samooblikovanja studiranja u iskustvu i ishodima studiranja
The Role of Study Crafting in the Experience and Outcomes of Studying
Fedra Dolores Britvić

Sažetak

Ovo istraživanje fokusiralo se na prilagodbu i validaciju skale samooblikovanja studiranja, prema Skali samooblikovanja posla Tims i suradnika (2012), unutar okvira Teorije zahtjeva i resursa na poslu (JD-R). Samooblikovanje studiranja opisuje proaktivne promjene koje studenti unose u svoje akademske zahtjeve i resurse, s ciljem optimizacije iskustva studiranja i povećanja osobne dobrobiti i uspješnosti. Očekivali smo replikaciju strukture od četiri faktora samooblikovanja studiranja: povećanje strukturalnih resursa, povećanje socijalnih resursa, povećanje izazovnih zahtjeva i smanjenje ometajućih zahtjeva. Ispitivala se povezanost ove četiri dimenzije s različitim resursima i zahtjevima, uspješnosti u studiju i akademskom angažiranosti. U ovom transverzalnom istraživanju sudjelovalo je 1008 studenata u Hrvatskoj. Rezultati su pokazali da četverofaktorski model pokazuje zadovoljavajuću faktorsku strukturu. Pronađene su značajne povezanosti između dimenzija samooblikovanja studiranja (povećanje izazovnih zahtjeva, povećanje socijalnih resursa i povećanje strukturalnih resursa) i akademskih resursa, uspješnosti u studiju i akademske angažiranosti, što je u skladu s pretpostavkama JD-R teorije. Međutim, smanjenje ometajućih zahtjeva pokazalo je neočekivane niske negativne povezanosti s resursima, radnom angažiranosti i uspješnosti, što poziva na dodatna istraživanja kako bi se bolje razumjela dimenzija i njezina uloga. Ova saznanja otvaraju put daljnjim istraživanjima koja bi se bavila specifičnim strategijama samooblikovanja studiranja te njihovim utjecajima na akademsku dobrobit.

Ključne riječi: samooblikovanje studiranja, dobrobit studenata, akademska uspješnost

Abstract

This research focused on the adaptation and validation of the study crafting scale, based on the Job Crafting Scale by Tims et al. (2012), within the framework of the Job Demands-Resources Theory (JD-R). Study crafting describes proactive changes students make to their academic demands and resources, aiming to optimise their experience and increase personal well-being and achievement. We expected a replication of a four-factor study crafting structure: increasing structural resources, increasing social resources, increasing challenging demands, and decreasing hindering demands. The study examined the relationship between these dimensions and various resources and demands, as well as academic achievement and engagement. 1008 students in Croatia participated in this cross-sectional study. The four-factor model showed a satisfactory factor structure. We found significant correlations between dimensions of study crafting (increasing challenging demands, increasing social resources, and increasing structural resources) and academic resources, as well as academic engagement and achievement, consistent with the assumptions of JD-R theory. Contrary to expectations, decreasing hindering demands showed low negative correlations with

resources, engagement and achievement, calling for further research to better understand this dimension and its role. These findings pave the way for further studies that would deal with specific strategies of study crafting and their impacts on academic well-being.

Keywords: study crafting, student well-being, academic achievement

Uvod

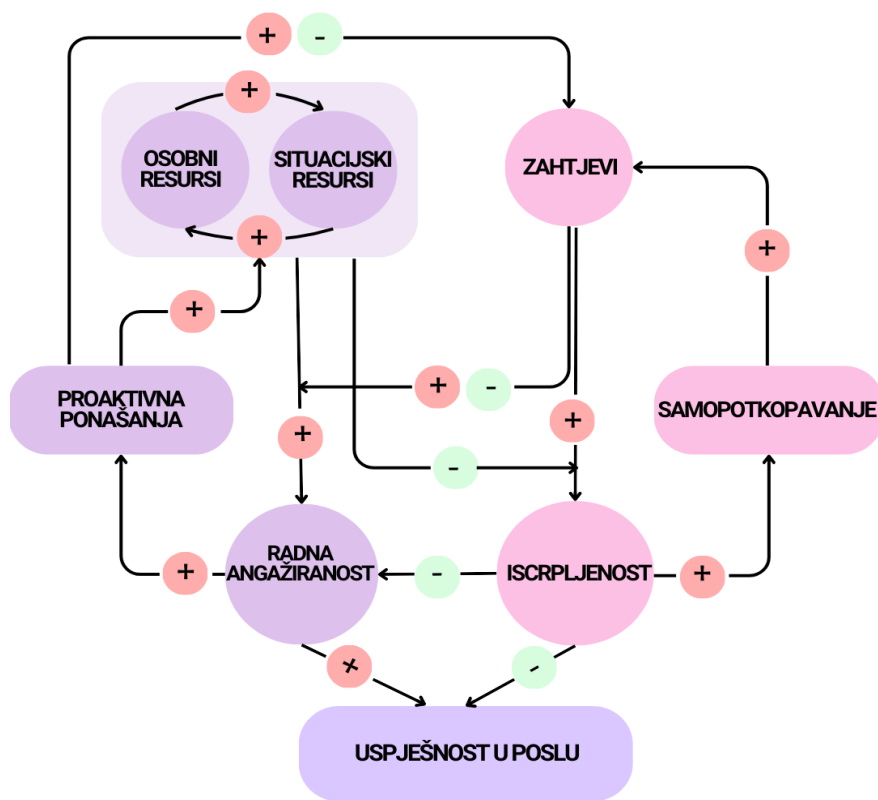
Teorija zahtjeva i resursa na poslu (engl. *Job Demands-Resources Theory, JD-R*) (Bakker i sur., 2023) je jedan od najutjecajnijih teorijskih okvira za razumijevanje dinamike na poslu, prvenstveno između radne učinkovitosti i dobrobiti zaposlenika. Središnji elementi JD-R teorije su zahtjevi posla i resursi posla. Zahtjevi posla obuhvaćaju različite fizičke, psihološke, socijalne ili organizacijske aspekte posla, odnosno sve ono u poslovnom kontekstu što iziskuje stalan napor u vidu fizičkih i psiholoških troškova (Bakker i sur., 2023). Zahtjevi mogu biti izazovni te tako potaknuti pojedince da unaprijede svoja znanja, sposobnosti ili vještine, što može povećati njihovu radnu angažiranost (Bakker i sur., 2023). Međutim, povećani zahtjevi mogu dovesti do iscrpljivanja, a u ekstremnim slučajevima i do sagorijevanja na poslu (Demerouti i sur., 2019). S druge strane, resursi posla obuhvaćaju sve aspekte koji pojedincu pomažu u postizanju radnih ciljeva, smanjuju zahtjeve posla te potiču osobni rast, učenje i razvoj (Bakker i sur., 2023). Resursi se dijele na osobne i situacijske resurse. Osobni resursi odnose se na sposobnosti, vještine, znanja, kao i na pozitivne psihološke attribute koje pojedinac posjeduje i koristi kako bi se suočio s radnim zahtjevima. U osobne resurse spadaju osobine ličnosti (poput emocionalne stabilnosti), samopouzdanje (Rudolph i sur., 2017), psihološki kapital (Hussein i Amiruddin, 2020; van Wingerden i sur., 2016; Vogt i sur., 2015) i sl. Situacijski resursi odnose se na aspekte radnog okruženja koji pomažu zaposlenicima u obavljanju njihovih zadataka. Situacijski resursi mogu biti fizički resursi kao što su oprema i materijali, socijalni resursi poput podrške kolega i kvalitetnog vodstva (Huyghebaert-Zouaghi i sur., 2020) te prilike za osobni razvoj i pružanje kvalitetnih povratnih informacija (Petrou i sur., 2012). U JD-R teoriji, osobni i situacijski resursi djeluju međuzavisno u smjeru unaprjeđenja radne učinkovitosti i dobrobiti zaposlenika. Osobni resursi mogu povećati sposobnost zaposlenika da uspješno koristi situacijske resurse na poslu (Bakker i sur., 2023; Hussein i Amiruddin, 2020; van Wingerden i sur., 2016). S druge strane, bogato okruženje može poticati razvoj i jačanje osobnih resursa; davanje kvalitetnih povratnih informacija i podrška nadređenih mogu povećati samopouzdanje zaposlenika. Resursi su važni za stvaranje radnog okruženja u kojem zaposlenici mogu biti angažirani u

svom poslu, minimizirajući negativne učinke zahtjeva na poslu (Bakker i sur., 2023; Huyghebaert-Zouaghi i sur., 2020).

JD-R teorija pretpostavlja da interakcija zahtjeva i resursa u poslu ima ključnu ulogu u oblikovanju ishoda u vidu radne učinkovitosti i dobrobiti zaposlenika (Bakker i sur., 2023). Osnovni procesi koje JD-R teorija pretpostavlja su: (1) visoki zahtjevi posla mogu iscrpiti osobne i situacijske resurse zaposlenika te tako dovesti do iscrpljivanja pojedinca, dok (2) povećanje resursa može dovesti do povećane radne angažiranosti zaposlenika. Također, teorija ističe i njihove međusobne odnose (slika 1). Resursi mogu ublažiti negativan utjecaj visokih zahtjeva posla, dok zahtjevi mogu oblikovati odnos između resursa i radne angažiranosti (Bakker i sur., 2023).

Slika 1

Prikaz Teorije zahtjeva i resursa na poslu (prema Bakker i sur., 2023)



Primjenjivost teorije u akademskom kontekstu

Primjena Teorije zahtjeva i resursa na poslu (Bakker i sur., 2023) nije ograničena samo na radno okruženje, već se pokazala primjenjivom i u obrazovnom kontekstu gdje su prepoznati slični konstrukti (Körner i sur., 2021; Mülder i sur., 2022). Temeljna pretpostavka teorije je da se karakteristike posla dijele u zahtjeve i resurse na poslu, što se može prilagoditi i akademskom kontekstu. Akademskim zahtjevima se mogu smatrati različiti zahtjevi i pritisci s kojima se studenti suočavaju poput polaganja ispita, izrade seminarskih radova, projekata i sl. Baš kao i kod zahtjeva na poslu, ti zahtjevi iziskuju kognitivni i emocionalni napor, što može dovesti do akademskog sagorijevanja (Schaufeli i sur., 2002a) kada su zahtjevi neuravnoteženi s resursima. S druge strane, akademski resursi pomažu studentima u postizanju ciljeva i nošenju sa zahtjevima. Pod akademske resurse mogu se ubrojiti socijalna podrška kolega i obitelji, kvalitetne povratne informacije profesora te podrška profesora. Sve navedeno pomaže ublažiti negativne učinke akademskih zahtjeva te potiče akademsku angažiranost i dobrobit studenata (Körner i sur., 2021). Prilagodljivost JD-R teorije čini je alatom za razumijevanje dinamike unutar akademskog okruženja. Postavljanjem zahtjeva i resursa u studiju unutar ovog modela, možemo dobiti uvid u to kako studenti upravljaju svojim akademskim putovanjem i što doprinosi njihovom akademskom uspjehu i dobrobiti (Körner i sur., 2021; Mülder i sur., 2022).

Samooblikovanje posla

Wrzesniewski i Dutton (2001) definiraju samooblikovanje posla kao fizičke i kognitivne promjene koje pojedinci unose u svoje radne zadatke ili odnose unutar svog posla. Ovaj koncept naglašava proaktivne napore zaposlenika da oblikuju svoj posao kako bi bolje odgovarao njihovim potrebama i mogućnostima. Ističu tri oblika samooblikovanja: (1) oblikovanje zadataka, koje uključuje mijenjanje broja, opsega ili vrste radnih zadataka; (2) kognitivno oblikovanje, koje podrazumijeva promjenu načina na koji pojedinac doživljava svoj posao; i (3) relacijsko oblikovanje, koje uključuje mijenjanje kvalitete i količine interakcija s drugim osobama na poslu. Kako se koncept razvijao, pronašao je svoje mjesto

unutar okvira Teorije zahtjeva i resursa na poslu (JD-R). U ovom kontekstu, samooblikovanje posla promatralo se kao samoinicirane promjene koje zaposlenici unose u zahtjeve i resurse na poslu, s ciljem poboljšanja svoje radne angažiranosti i radne učinkovitosti (Tims i sur., 2012). Tims i suradnici (2012) predstavljaju strukturiraniji pristup s četiri specifične dimenzije: povećanje strukturalnih resursa, povećanje socijalnih resursa, povećanje izazovnih zahtjeva i smanjenje ometajućih zahtjeva na poslu. *Povećanje strukturalnih resursa na poslu* uključuje ponašanja usmjerena na povećanje autonomije, mogućnosti korištenja vještina i općenito motivacijskih aspekta posla, gdje zaposlenici mogu tražiti ili inicirati prilike koje zahtijevaju nove vještine ili povećavaju njihovu autonomiju u radnim zadacima. *Povećanje socijalnih resursa* odnosi se na traženje povratnih informacija, savjeta i podrške od nadređenih i kolega kako bi se poboljšala socijalna podrška na radnom mjestu. Primjerice, zaposlenici mogu inicirati ili sudjelovati u redovitim sastancima s nadređenima ili suradnicima za razmjenu znanja i iskustava. *Povećanje izazovnih zahtjeva* odnosi se na inicijative za preuzimanje dodatnih odgovornosti koje su izazovne, ali omogućavaju rast i razvoj, primjerice zaposlenik može prokativno tražiti uključivanje u dodatne projekte ili radne zadatke koji zahtijevaju kreativno rješavanje problema. *Smanjenje ometajućih zahtjeva na poslu* odnosi se na pokušaje umanjivanja fizičkih, kognitivnih i emocionalnih zahtjeva koji ometaju rad i dovode do stresa, na primjer, zaposlenik može delegirati određene zadatke koji su manje važni ili tražiti promjene u rasporedu kako bi se smanjilo opterećenje.

Model Tims i suradnika (2012) specifičniji je u kategorizaciji ponašanja samooblikovanja i naglašava ulogu resursa i zahtjeva u poslu, usko se povezujući s teorijom zahtjeva i resursa na poslu (JD-R). Oni sugeriraju da je samooblikovanje način uravnoteženja zahtjeva u poslu s resursima u poslu kako bi se poboljšala dobrobit i učinkovitost. Dok je model Wrzesniewski i Dutton (2001) više konceptualan, fokusirajući se na to kako zaposlenici preoblikuju svoje poslove kako bi dobili više značenja i zadovoljstva, bez eksplicitnog povezivanja s radnim zahtjevima i resursima, Tims i suradnici (2012) razvili su Skalu samooblikovanja posla za mjerenje četiri dimenzije samooblikovanja, što čini njihov pristup operativnijim i prikladnijim za korištenje u empirijskim istraživanjima.

Samooblikovanje studiranja

U akademskim postavkama, ovaj koncept je prenešen u samooblikovanje studiranja, gdje studenti suočeni s akademskim zahtjevima aktivno koriste različite akademske resurse i prilagođavaju svoje akademsko opterećenje kako bi optimizirali svoje iskustvo studiranja. Slično samooblikovanju posla na radnom mjestu, samooblikovanje studiranja uključuje proaktivnu inicijativu studenata za preoblikovanje njihovog akademskog iskustva kako bi bolje odgovaralo njihovim osobnim ciljevima, sposobnostima i dobrobiti (Körner i sur., 2021; Mülder i sur., 2022). U ovom kontekstu, samooblikovanje studiranja studentima predstavlja način preuzimanja kontrole nad svojim akademskim putovanjem, poboljšavajući akademsku angažiranost i akademski uspjeh. Samooblikovanje studiranja u akademskom kontekstu može poprimiti različite oblike. Može uključivati traženje dodatnih resursa za učenje, kao što su instrukcije ili studijske grupe, ili angažiranje u aktivnostima koje proširuju razumijevanje i primjenu akademskog sadržaja. Također može značiti izgradnju i korištenje socijalnih mreža za akademsku podršku ili redefiniranje osobnih studijskih ciljeva i očekivanja kako bi se uskladili s akademskim težnjama i sposobnostima.

Naše istraživanje

Cilj ovog istraživanja je prilagoditi i validirati skalu samooblikovanja studiranja, prema Skali samooblikovanja posla Tims i suradnika (2012) te dobiti opsežniji uvid u složene načine na koje studenti oblikuju svoje studiranje i što je ključno za njihov uspjeh i dobrobit. U tu svrhu, provjerit ćemo faktorsku strukturu skale samooblikovanja studiranja kao i njezinu povezanost s ključnim akademskim zahtjevima i resursima te bitnim akademskim ishodima. U ovom dijelu, opisani su ključni akademski zahtjevi i resursi, kao i ishodi, koje smo mjerili u ovom istraživanju.

Iako bi se moglo očekivati da jednofaktorska struktura obuhvati sve aktivnosti samooblikovanja pod zajedničkim faktorom samooblikovanja studiranja, empirijski rezultati dosljedno podržavaju četverofaktorski model, naglašavajući da su aktivnosti samooblikovanja posla različiti, ali međusobno povezani aspekti. Tims i suradnici (2012) u

svom istraživanju razvijaju i validiraju skalu samooblikovanja posla te predlažu da se samooblikovanje posla sastoji od četiri dimenzije: povećanje izazovnih zahtjeva, smanjenje ometajućih zahtjeva, povećanje strukturalnih resursa i povećanje socijalnih resursa. Njihova analiza pokazala je da četverofaktorski model pruža bolju prilagodbu podacima u usporedbi s jednofaktorskim modelom, čime su podržali višedimenzionalnost samooblikovanja posla. Osim toga, Rudolph i suradnici (2017) u svojoj meta-analizi također potvrđuju da četverofaktorski model bolje opisuje konstrukt samooblikovanja posla nego jednofaktorski model. Njihova analiza je pokazala da dimenzije samooblikovanja posla bolje odgovaraju višefaktorskoj strukturi, što ukazuje na to da su te aktivnosti različiti, ali međusobno povezani aspekti samooblikovanja posla. Uzimajući u obzir ove nalaze, pretpostavljamo da će četverofaktorska struktura bolje odgovarati podacima našeg istraživanja o samooblikovanju studiranja, nego jednofaktorska struktura.

Samooblikovanje studiranja predstavlja proaktivni pristup kojim studenti prilagođavaju svoje akademske zahtjeve i resurse s ciljem optimizacije svog akademskog iskustva. U akademskom kontekstu, zahtjevi obuhvaćaju različite aspekte studiranja kojima je svima zajedničko upravo to što iziskuju stalan napor (Körner i sur., 2021), zbog čega je radno opterećenje odabrano kao akademski zahtjev. Uključuje obujam i intenzitet akademskog rada koji se zahtijeva od studenata, poput priprema za ispite, pisanja seminara, sudjelovanja u projektima i sl. Učinkovito upravljanje ovim zahtjevom ključno je za održavanje angažiranosti i sprječavanje sagorijevanja (Rudolph i sur., 2017; Bakker i sur., 2023). Radno opterećenje pozitivno je povezano sa samooblikovanjem posla, što sugerira da studenti koji se više upuštaju u samooblikovanje studiranja mogu doživjeti veće akademsko opterećenje. To može biti zbog preuzimanja dodatnih zadataka ili traženja izazovnih zadataka ili projekata (Rudolph i sur., 2017). Zahtjevi mogu biti izazovni te tako potaknuti pojedince da unaprijede svoja znanja, sposobnosti ili vještine, što može povećati njihovu radnu angažiranost (Bakker i sur., 2023).

S druge strane, resursi obuhvaćaju sve aspekte koji pojedincu pomažu u postizanju ciljeva, smanjuju zahtjeve te potiču osobni rast, učenje i razvoj (Bakker i sur., 2023). Kako

se osobni resursi odnose na sposobnosti, vještine, znanja i pozitivne psihološke atribute, u ovom istraživanju je odabran *psihološki kapital* kao osobni resurs. Psihološki kapital uključuje samoefikasnost, nadu, optimizam i psihološku otpornost. Povezan je sa sposobnostima i motivacijom za upuštanje u proaktivna ponašanja poput samooblikovanja usmjerenog na zahtjeve i resurse (Hussein i Amiruddin, 2020; van Wingerden i sur., 2016). Situacijski resursi mogu biti socijalni i organizacijski resursi poput podrške kolega, kvalitetnog vodstva, prilika za osobni razvoj i kvalitetnih povratnih informacija. *Socijalna podrška kolega*, kao oblik socijalne podrške, značajno je povezana s ponašanjima samooblikovanja posla poput traženja resursa na poslu i smanjenja ometajućih zahtjeva posla (Huyghebaert-Zouaghi i sur., 2020), što implicira da podrška kolega na studiju može poticati sličan proces na način da se pojedinac oslanja na podršku kolega u vidu razmjene informacija, materijala, grupnog rada i sl. Također, *socijalna podrška obitelji* uključuje emocionalnu, motivacijsku, a ponekad i materijalnu podršku koju pružaju članovi obitelji. Ova podrška može olakšati studentima nošenje s akademskim izazovima, doprinoseći njihovoj otpornosti i općoj akademskoj dobrobiti (Körner i sur., 2021). Socijalna podrška može doći i od strane profesora na studiju; *podrška profesora* obuhvaća vodstvo, ohrabrenje i pomoć koju pruža nastavno osoblje. Podrška nadređenih pomaže učinkovito odgovoriti na zahtjeve, stvarajući podržavajuću okolinu za učenje i razvoj koja može pojačati angažiranost i uspješnost (Huyghebaert-Zouaghi i sur., 2020; Park i sur., 2020). Kada studenti osjećaju podršku od strane svojih profesora, vjerojatnije je da će se baviti ponašanjima samooblikovanja koja poboljšavaju njihovo akademsko iskustvo (Körner i sur., 2021). Osim same podrške, kao situacijski resurs, profesori mogu pružiti i *povratne informacije*. Konstruktivne povratne informacije profesora mogu poboljšati razumijevanje studenata o njihovom akademskom napretku, razjasniti očekivanja i voditi strategije učenja, čime pozitivno doprinose studentima i imaju ulogu u tome u kojoj mjeri studenti samooblikuju svoje studiranje pružajući potrebno vodstvo. Okruženje bogato kvalitetnim povratnim informacijama i podrškom može poticati razvoj i jačanje osobnih resursa koji su važni za stvaranje okruženja u kojem pojedinci mogu biti angažirani u onom što rade, minimizirajući negativne učinke zahtjeva (Bakker i sur., 2023). Važno je naglasiti da prema modelu Bakker i suradnika (2023) zahtjevi i resursi

istodobno mogu biti i prediktori i ishodi samooblikovanja posla, odnosno u različitim pozitivnim ili negativnim povratnim spregama. U našem istraživanju nećemo ulaziti u pitanja kauzalnosti ovih odnosa, već nam je dovoljno da uz pomoć teorije i prethodnih istraživanja možemo pretpostaviti pozitivne ili negativne odnose između različitih aspekata samooblikovanja studiranja i akademskih zahtjeva i resursa.

Akademski angažiranost je definirana kao pozitivno i ispunjavajuće stanje koje studenti pokazuju u svom studiranju. Karakteriziraju je tri dimenzije: energičnost, predanost i zadubljenost. Energičnost se odnosi na visoke razine energije, mentalnu otpornost, spremnost na ulaganje truda i ustrajnost unatoč poteškoćama u aktivnostima vezanima uz studiranje. Predanost označava snažnu uključenost u vlastito studiranje te osjećaje poput značaja, entuzijazma i inspiracije vezanih uz studiranje. Zadubljenost se odnosi na potpunu koncentraciju i zadovoljstvo, gdje vrijeme brzo prolazi i teško je odvojiti se od aktivnosti vezanih uz studij (Carmona-Halty i sur., 2019). Prema Schaufeliju i suradnicima (2002a), akademski angažiranost primjenjuje koncept radne angažiranosti na studentski kontekst. Ova adaptacija prepoznaje da se akademski napori studenata mogu smatrati radom, uključujući ciljno usmjerene i strukturirane aktivnosti koje su obavezne prirode. Akademski angažiranost je pod utjecajem ravnoteže akademskih zahtjeva i resursa. Visoka angažiranost potiče se obiljem resursa koji pomažu studentima učinkovito odgovoriti na akademske izazove, čime se pojačava njihova uključenost i entuzijazam u studiju. Akademski angažiranost pozitivno je povezana s korištenjem strategija samooblikovanja studiranja (Mülder i sur., 2022). Također, adekvatni resursi i dobro upravljani zahtjevi vjerojatno će rezultirati boljim akademskim uspjehom, dok neravnoteža može negativno utjecati na uspjeh. Česta mjera *uspješnosti u studiju* je prosjek ocjena. Osim prosjeka ocjena, uspješnost u studiju u ovom istraživanju će predstavljati i mjera samoprocjene.

Problemi i hipoteze

Prvi istraživački problem odnosi se na prilagodbu i validaciju skale samooblikovanja studiranja. Prema rezultatima Tims i suradnika (2012) očekujemo replikaciju strukture od četiri faktora samooblikovanja studiranja.

H1: Faktorska stuktura skale samooblikovanja studiranja s četiri povezana, ali različita faktora (povećanje strukturalnih resursa, povećanje socijalnih resursa, povećanje izazovnih zahtjeva i smanjenje ometajućih zahtjeva) pokazat će bolje pristajanje podacima od jednofaktorske strukture skale.

Drugi istraživački problem odnosi se na ispitivanje iskustva studiranja s naglaskom na ulogu samooblikovanja studiranja u dobrobiti i uspješnosti studenata na studiju. Iako dimenzije samooblikovanja studiranja (povećanje strukturalnih resursa, povećanje socijalnih resursa, povećanje izazovnih zahtjeva i smanjenje ometajućih zahtjeva) obuhvaćaju različite procese, svima je zajedničko da predstavljaju proaktivne promjene koje studenti unose u svoje akademske zahtjeve i resurse, i to s ciljem poboljšanja svoje dobrobiti i učinkovitosti. Sukladno tome postavljene su sljedeće hipoteze:

H2: Viša samoprocjena socijalne podrške kolega kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H3: Viša samoprocjena socijalne podrške obitelji kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H4: Viša samoprocjena percipirane podrške profesora kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H5: Viša procjena kvalitete povratne informacije profesora kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H6: Viša samoprocjena psihološkog kapitala kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H7: Viša samoprocjena radnog opterećenja kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H8: Viša samoprocjena akademske angažiranosti kod studenata bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H9: Viši prosjek ocjena kod studenata bit će povezan s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

H10: Viša samoprocjena uspješnosti u studiju bit će povezana s višom samoprocjenom na svim dimenzijama samooblikovanja studiranja.

Metodologija

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno $N=1008$ sudionika ($\check{Z}=73\%$, $M=27\%$), studenata s područja Republike Hrvatske, nakon što je 25 sudionika isključeno zbog neispunjavanja uvjeta, odnosno navođenja da studiraju na ustanovama van Republike Hrvatske. U ovom istraživanju dijelom je korišten prigodni uzorak, jer se upitnik ciljano slao na studentima preko raznih studentskih grupa, studentskih udruga, studentskih zborova i Studentskih službi, a dijelom je korištena metoda snježne grude jer su sudionici upitnik prosljeđivali kolegama. Prosječna dob sudionika iznosila je $M=21.7$ ($SD=3.3$). Većina sudionika studira na studijima u području društvenih (34.5 %) i tehničkih znanosti (20.0 %) te u biomedicini i zdravstvu (15.8 %) i humanističkim znanostima (10.0 %) te na Sveučilištu u Zagrebu (70.3%).

Tablica 1*Demografske karakteristike uzorka (N = 1008)*

Rod		Trenutna razina studija	
Ž	73%	Prijediplomski studij	77 %
M	27%	Diplomski studij	18.4 %
		Integrirani studij	4.6 %
Područje		Sveučilište	
Društvene znanosti	34.5 %	Sveučilište u Zagrebu	70.3 %
Tehničke znanosti	20.0 %	Sveučilište u Splitu	6.6 %
Biomedicina i zdravstvo	15.8 %	Sveučilište u Rijeci	6.3 %
Humanističke znanosti	10.0 %	Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku	5.0 %
Prirodne znanosti	9.6 %	Sveučilište u Slavonskom Brodu	2.5 %
Ostalo	10.1 %	Ostalo	9.3 %

Legenda: Ž – žene, M – muškarci

Postupak

Podaci su prikupljeni online u periodu od 26. veljače do 31. ožujka 2024. pomoću upitnika kreiranog na platformi GoogleForms. Link na online upitnik prosljeđen je studentima preko raznih studentskih grupa, a službeni pozivi upućeni su preko studentskih udruga, Zborova i Studentskih službi na području čitave Hrvatske. Sudionici su također zamoljeni da upitnik proslijede ostalim kolegama. Online način prikupljanja podataka odabran je zbog ekonomičnosti i brze provedbe. Ispunjavanje upitnika trajalo je oko 10 minuta. U uputi je bilo navedeno kako je svrha istražiti iskustvo studiranja. Sudionicima je navedeno kako je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti anonimno te da će se podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno te su sudionici mogli odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku. Sudionicima nije ponuđena nikakva vrsta naknade ili nagrade za sudjelovanje. U uputi je bilo navedeno da sudionici daljnjim ispunjavanjem upitnika daju svoj informirani pristanak na sudjelovanje u istraživanju te je bio ostavljen kontakt u slučaju pitanja, nejasnoća ili primjedbi na upitnik. Niti jedan sudionik nije se naknadno obratio na navedene mail adrese. Nacrt istraživanja je korelacijski nacrt.

Instrumenti

Upitnik se sastojao od skale samooblikovanja studiranja, skale socijalne podrške kolega i obitelji, skale percipirane podrške profesora, skale kvalitete povratne informacije profesora, upitnika psihološkog kapitala, skale radnog opterećenja, Utrecht skale radne angažiranosti za studente, čestice samoprocjene uspješnosti u studiranju te od mjera sociodemografskih varijabli. *Sociodemografske varijable* koje su se ispitivale bile su rod, dob, socioekonomski status, razina i područje studija i sveučilište. Detaljniji prikaz čestica i ponuđenih odgovora nalazi se u tablici 8 u prilogu.

Skala samooblikovanja studiranja (engl. *Study crafting scale*) prilagođena je prema Skali samooblikovanja posla Tims i suradnika (2012). Sadrži 21 česticu kojima se ispituju četiri faktora samooblikovanja studiranja: povećanje strukturalnih resursa na studiju (engl. *increasing structural study resources*) (pet čestica), povećanje socijalnih resursa na studiju (engl. *increasing social study resources*) (pet čestica), povećanje izazovnih zahtjeva na studiju (engl. *increasing challenging study demands*) (pet čestica) i smanjenje ometajućih zahtjeva na studiju (engl. *decreasing hindering study demands*) (šest čestica). Skala je prilagođena i prevedena na hrvatski jezik. U prilagodbi i prijevodu skale sudjelovali su stručnjaci u području i profesori engleskog jezika. Čestice su se prvo prilagođavale kontekstu studiranja na engleskom jeziku, a zatim je skala prevedena na hrvatski jezik (autorica u suradnji s mentoricom). Skalu je još jednom prevela na hrvatski jezik nezavisna prevoditeljica te su te dvije verzije uspoređene. Ponovni prijevod na engleski jezik odradila je druga nezavisna prevoditeljica kako bi se početna i konačna verzija usporedile. Nakon usklađivanja verzija prijevoda, skala je dodatno provjerena *think-aloud* metodom u kojoj je sudjelovalo $N=8$ studenata s različitih studija Filozofskog fakulteta u Zagrebu, čime je uz minimalne izmjene definirana konačna verzija skale. Sudionici na skali od pet stupnjeva (*Nikad do Uvijek*) procjenjuju koliko se pojedine tvrdnje odnose na njih i njihovo studiranje. Ukupni rezultat svakog sudionika izražen je kao prosjek odgovora na tvrdnjama pojedine dimenzije samooblikovanja studiranja, a viši rezultat predstavlja višu procjenu samooblikovanja.

Skala socijalne podrške kolega i obitelji. Preuzete iz Multidimenzionalne skale percipirane socijalne podrške Zimeta i suradnika (1988), svaka skala ima po četiri čestice, a sudionici procjenjuju slaganje s tvrdnjama na skali od pet stupnjeva od 1 (“Uopće se ne slažem”) do 5 (“U potpunosti se slažem”). Ukupni rezultat svakog sudionika izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu samoprocjenu percipirane socijalne podrške kolega i obitelji. Primjer čestice za socijalnu podršku kolega: „Kolege na studiju mi zaista uvijek nastoje pomoći.“ i obitelji: „Od svoje obitelji dobivam potrebnu emocionalnu pomoć i podršku.“

Skala podrške profesora. Skraćena verzija skale Metheny i suradnika (2008) sadrži devet čestica, po tri za svaku dimeziju: uključenost („Većina profesora na mom studiju je zainteresirana za moju budućnost.“), očekivanja („Većina profesora na mom studiju očekuje da se trudim na studiju.“) i dostupnost („Većina profesora na mom studiju je lako dostupna za razgovor o studiju.“). Sudionici procjenjuju slaganje s tvrdnjama na skali od s pet stupnjeva od 1 (“Uopće se ne slažem”) do 5 (“U potpunosti se slažem”). Ukupni rezultat svakog sudionika izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu procjenu percipirane podrške profesora.

Kvaliteta povratne informacije profesora. Skala je preuzeta i prilagođena iz rada Tomas i suradnika (2019), gdje je prevedena na hrvatski jezik prema subskali Upitnika psihološke klime (engl. *Psychological Climate Questionnaire*, James i Jones, 1989, prema Tomas i sur., 2019). Skala je jednodimenzionalna i sadrži pet čestica, s kojima sudionici procjenjuju slaganje na skali od s pet stupnjeva od 1 (“Uopće se ne slažem”) do 5 (“U potpunosti se slažem”). Primjer čestice: „Moji nastavnici mi daju korisne povratne informacije o mom radu.“ Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu procjenu kvalitete povratne informacije profesora.

Upitnik psihološkog kapitala. Korištena je skraćena verzija za samoprocjenu od dvanaest čestica Upitnika psihološkog kapitala (engl. *PsyCap Questionnaire – PCQ-12*; Luthans i sur., 2007). Psihološki kapital sastoji se od samoeфикаsnosti (tri čestice), optimizma

(dvije čestice), nade (četiri čestice) i otpornosti (tri čestice) koji kada se kombiniraju predstavljaju faktor drugog reda koji predviđa radnu uspješnost i zadovoljstvo poslom bolje nego svaki od četiri faktora koji ga čine zasebno (Luthans i sur., 2007). Sudionici procjenjuju slaganje s tvrdnjama na skali od šest stupnjeva od 1 (“Uopće se ne slažem”) do 6 (“U potpunosti se slažem”). Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu samoprocjenu psihološkog kapitala. Odobrenje za upotrebu upitnika u istraživačke svrhe za izradu diplomskog rada izdao je Mind Garden Inc., 6. svibnja 2023.

Skala radnog opterećenja. Skala je preuzeta i prilagođena iz rada Tomas i suradnika (2019), u kojem je prevedena na hrvatski jezik prema subskali Upitnika psihološke klime (engl. *Psychological Climate Questionnaire*, James i Jones, 1989, prema Tomas i sur., 2019). Skala sadrži tri čestice (primjer: „Na studiju imam toliko obaveza da mi nedostaje slobodnog vremena.“), s kojima sudionici procjenjuju slaganje na skali od pet stupnjeva od 1 (“Uopće se ne slažem”) do 5 (“U potpunosti se slažem”). Ukupni rezultat izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat predstavlja višu procjenu radnog opterećenja na studiju.

Utrecht skala radne angažiranosti za studente (engl. *Utrecht Work Engagement Scale for Students*, UWES-9S, Carmona-Halty i sur., 2019) sastoji se od devet tvrdnji koje služe kao mjera tri dimenzije akademske angažiranosti: energičnost (tri čestice, „Dok izvršavam svoje fakultetske obveze osjećam kao da pucam od energije.“), predanost (tri čestice, „Moj studij me nadahnjuje.“) i zaokupljenost (tri čestice, „Udubljen/a sam u svoj studij.“). Sudionici na skali od 0 (“Nikad”) do 6 (“Uvijek”) procjenjuju koliko se pojedine tvrdnje odnose na njih. Ukupni rezultat svakog sudionika izražen je kao prosjek odgovora na svim tvrdnjama, a viši rezultat označava veću razinu akademske angažiranosti.

Rezultati

U tablici 2 prikazani su deskriptivni podaci rezultata koje su sudionici ostvarili na pojedinim skalama. Što se tiče pretpostavki normaliteta distribucija, ona nije zadovoljena kod rezultata ni na jednoj od skala (sve $p_{Shapiro-Wilk} < .001$). Vrijednosti asimetričnosti prelaze preporučene vrijednosti od ± 2 za omjer između asimetričnosti i njezine standardne pogreške (izuzev distribucije radnog opterećenja), a vrijednosti spljoštenosti za distribucije socijalne podrške obitelji, radnog opterećenja, akademske angažiranosti i samoprocjene uspješnosti u studiranju također prelaze vrijednosti od ± 2 za omjer između spljoštenosti i njezine standardne pogreške (Opić, 2011) (tablica 2). Zbog nezadovoljavanja pretpostavki, u daljnjoj obradi rezultata računao se Spearmanov koeficijent korelacije. Distribucije rezultata na skalama Socijalne podrške obitelji i kolega, Povratne informacije profesora, Percipirane podrške profesora i Upitnika psihološkog kapitala su negativno asimetrične, što znači da sudionici na njima postižu u prosjeku više rezultate (slika 2 u Prilogu). To ukazuje na u prosjeku višu procjenu razine podrške obitelji ($M=4.12$, $SD=0.95$) i kolega ($M=3.85$, $SD=0.97$), višu kvalitetu povratnih informacija profesora ($M=3.53$, $SD=0.88$) te njihove podrške ($M=3.30$, $SD=0.84$), kao i procjene psihološkog kapitala ($M=4.30$, $SD=1.03$). Distribucija rezultata postignutih na skali radnog opterećenja je nepravilna multimodalna distribucija što pokazuje da radno opterećenje studenata prilično varira ($M=3.17$, $SD=1.17$). Distribucija rezultata postignutih na Utrecht skali radnog opterećenja za studente također odstupa od normalne distribucije ($M=2.98$, $SD=1.26$). Prosječna ocjena iznosi $M=3.88$ ($SD=1.32$), dok samoprocjena uspješnosti u studiranju iznosi $M=5.49$ ($SD=1.32$). Obje distribucije su također negativno asimetrične.

Tablica 2*Deskriptivni podaci, pouzdanost i pokazatelji normaliteta distribucija rezultata*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	Asim. ¹	μ_3	Splj. ²	μ_4
Socijalna podrška obitelji	4.12	0.95	.91	-1.186	-14.83	0.837	5.58
Socijalna podrška kolega	3.85	0.97	.91	-0.741	-9.26	-0.058	-0.39
Povratne informacije profesora	3.53	0.88	.86	-0.596	-7.45	0.009	0.06
Percipirana podrška profesora	3.30	0.84	.90	-0.297	-3.71	-0.151	-1.01
Psihološki kapital	4.30	1.03	.94	-0.622	-7.78	0.087	0.58
Radno opterećenje	3.17	1.17	.88	-0.092	-1.15	-1.002	-6.68
Akadska angažiranost	2.98	1.26	.93	-0.192	-2.40	-0.351	-2.34
Samoprocjena uspješnosti u studiranju	5.49	1.32	/	-1.368	-17.1	1.886	12.57
Prosjeck ocjena	3.88	0.59	/	-0.405	-5.06	0.140	0.93

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *α* – Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti, Asim. – asimetričnost distribucije, μ_3 – centralni moment trećeg reda, Splj. – spljoštenost distribucije, μ_4 – centralni moment četvrtog reda, ¹ – standardna pogreška asimetričnosti = 0.08, ² – standardna pogreška spljoštenosti = 0.15

Kako bismo odgovorili na prvi postavljeni problem (provjera strukture skale samooblikovanja studiranja), proveli smo konfirmatornu faktorsku analizu (CFA). Prije provedbe provjeren je preduvjet normaliteta distribucija rezultata na pojedinim faktorima. Sve distribucije značajno odstupaju od normalne (sve $p_{Shapiro-Wilk} < .001$). Vrijednosti asimetričnosti ne prelaze preporučene vrijednosti od ± 2 za omjer između asimetričnosti i njezine standardne pogreške (izuzev distribucije povećanja strukturalnih resursa), a vrijednosti spljoštenosti također ne prelaze vrijednosti od ± 2 za omjer između spljoštenosti i njezine standardne pogreške (Opić, 2011) (tablica 3); zbog čega je donesena odluka da je prikladno provesti konfirmatornu faktorsku analizu.

Tablica 3

Deskriptivni podaci i pokazatelji normaliteta distribucija rezultata na faktorima samooblikovanja studiranja

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asim.</i> ¹	μ_3	<i>Splj.</i> ²	μ_4
Povećanje izazovnih zahtjeva	2.55	0.883	0.289	1.93	-0.456	-0.46
Smanjenje ometajućih zahtjeva	2.98	0.741	0.018	0.12	-0.161	-0.16
Povećanje socijalnih resursa	3.02	0.760	-0.057	-0.38	-0.137	-0.14
Povećanje strukturalnih resursa	3.61	0.842	-0.368	-2.45	-0.236	-0.24

Legenda: $N=1008$, *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *Asim.* – asimetričnost distribucije, ¹ – Standardna pogreška asimetričnosti=0.08, μ_3 – centralni moment trećeg reda, *Splj.* – spljoštenost distribucije, ² – Standardna pogreška spljoštenosti=0.15, μ_4 – centralni moment četvrtog reda

Model korišten u analizi temelji se na modelu Tims i suradnika (2012) prema kojem se očekuje replikacija strukture od četiri povezana, ali različita faktora samooblikovanja studiranja; povećanje strukturalnih resursa (pet čestica), povećanje socijalnih resursa (pet čestica), povećanje izazovnih zahtjeva (pet čestica) i smanjenje ometajućih zahtjeva (šest čestica). Varijance faktora fiksirane su na vrijednost 1. Prema jednofaktorskom modelu, svi indikatori su fiksirani na jedan faktor – samooblikovanje studiranja. U tablici 4 prikazani su indeksi pristajanja modela. Za procjenu modela korištena su četiri parametra: hi-kvadrat, Tucker-Lewis indeks (*TLI*), Komparativni indeks prilagodbe (*CFI*) i Korijen srednjeg kvadrata pogreške aproksimacije (*RMSEA*). Hi-kvadrat test pruža informacije o tome koliko je prilagodba modela bliska pretpostavljenoj prilagodbi. Vrijednosti više od .9 za *TLI* i *CFI* (Hu i Bentler, 1999), te vrijednost manja od .08 za *RMSEA* su granice prihvatljivosti za procjenu pristajanja (Browne i Cudeck, 1992).

Indikatori pristajanja pokazuju kako ni četverofaktorski, ni jednofaktorski model ne pokazuju zadovoljavajuće pristajanje podacima (tablica 4). Iako su indikatori *CFI* i *TLI* manji od .9, a *RMSEA* veći od .08 i za jednofaktorski i za četverofaktorski model, usporedbom

indeksa pristajanja, ipak se može zaključiti da četverofaktorski model pokazuje bolje pristajanje podacima u odnosu na jednofaktorski model. Rezultati hi-kvadrat testa ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u pristajanju između četverofaktorskog i jednofaktorskog modela ($\Delta\chi^2=1818$, $\Delta df=6$, $p<.001$), što potvrđuje da četverofaktorski model pruža značajno bolje pristajanje podacima. Stoga je, na temelju ovih rezultata kao i teorijske podloge, četverofaktorski model odabran kao prikladniji model za objašnjenje strukture latentnih konstrukata unutar skupa podataka, čime je potvrđena hipoteza H1.

Tablica 4

Tablica pokazatelja pristajanja modela

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>
Četverofaktorski model	1437	183	< .001	0.85	0.83	0.08
Jednofaktorski model	3255	189	< .001	0.64	0.60	0.13
Modificirani četverofaktorski model	855	181	< .001	0.92	0.91	0.06

Legenda: χ^2 - hi-kvadrat test, *df* – stupnjevi slobode, *p* – statistička značajnost, *CFI* – Komparativni indeks prilagodbe, *TLI* – Tucker-Lewis indeks, *RMSEA* – Korijen srednjeg kvadrata pogreške aproksimacije

Iako četverofaktorski model pokazuje značajno bolje pristajanje, indikatori pristajanja nisu bili u prihvatljivim granicama (*TLI*, *CFI*<.9). Daljnjim uvidom u tablicu rezidualnih korelacija, pronađeno je da rezidualna korelacija dvije čestice na faktoru smanjenja ometajućih zahtjeva (“Na svom studiju pokušavam umanjiti kontakt s ljudima s kojima ne volim surađivati.” i “Na svom studiju pokušavam umanjiti kontakt s ljudima čija su očekivanja nerealistična.”) iznosi $r=.31$. Također, rezidualna korelacija dvije čestice na faktoru povećanja socijalnih resursa (“Tražim povratne informacije o svom radu od kolega.” i “Tražim savjete od kolega.”) iznosila je $r=.38$. S obzirom na to da su navedene čestice sadržajno slične, dozvoljavanje korelacija između reziduala navedena dva para čestica značajno je popravilo pristajanje ($\Delta\chi^2=585$, $\Delta df=2$, $p<.001$). Indikatori pristajanja modificiranog modela postižu zadovoljavajuće vrijednosti (*CFI*, *TLI*>.90, *RMSEA*<.08).

stoga je konačni prihvaćeni model onaj s četverofaktorskom strukturom i dvije dozvoljene korelacije među rezidualima. Ova pojava nije specifična našem uzorku već se pojavljuje u drugim istraživanja prilagodbe skale samooblikovanja posla na druge jezike (Bakker i sur., 2018; Cheng i sur., 2020).

Svaka od varijabli statistički značajno pridonosi modelu s faktorskim zasićenjima koja se kreću od .30 do .85 (svi $p < .001$). Prosječna standardizirana faktorska zasićenja najniža su za faktor smanjenja ometajućih zahtjeva, a najveća za faktor povećanja strukturalnih resursa (tablica 5).

Tablica 5

Prikaz čestica skale samooblikovanja studiranja i faktorskih zasićenja

Čestice	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Faktor			
				1	2	3	4
<i>1. Povećanje izazovnih zahtjeva</i>			.84				
1	Kada naiđe zanimljiv projekt na studiju, proaktivno se ponudim sudjelovati u njemu	2.68	1.11		0.71		
2	Pojave li se noviteti u području moga studija, jedan/jedna sam od prvih koji saznaju za njih i dodatno ih istraže	2.49	1.06		0.72		
3	Kada nemam puno studijskih obaveza, vidim to kao priliku za započeti nove projekte vezane za studij	2.31	1.16		0.76		
4	Redovito preuzimam na sebe dodatne zadatke na studiju, iako nisu dio ocjene	2.30	1.15		0.78		
5	Pokušavam učiniti svoje studiranje izazovnijim tako što povezujem sadržaje različitih kolegija	2.98	1.17		0.64		
<i>2. Smanjenje ometajućih zahtjeva</i>			.72				
6	Nastojim ulagati što manje mentalnog napora u svoj studij	2.83	1.24			0.71	

7	Pokušavam izbjegavati obaveze na studiju koje mi stvaraju stres i nelagodu.	3.15	1.17	0.74
8	Na svom studiju pokušavam umanjiti kontakt s ljudima s kojima ne volim surađivati	3.42	1.17	0.39
9	Na svom studiju pokušavam umanjiti kontakt s ljudima čija su očekivanja nerealistična	3.08	1.11	0.45
10	Izbjegavam donositi teške odluke vezane za svoje studiranje	2.44	1.07	0.50
11	Organiziram svoje obaveze na studiju tako da se ne moram predugo koncentrirati odjednom	3.06	1.02	0.30
	<i>3. Povećanje socijalnih resursa</i>		.75	
12	Tražim pomoć i savjete od svojih profesora	2.67	1.01	0.80
13	Tražim profesore dodatne povratne informacije o svom radu	2.54	1.10	0.76
14	Nastojim pronaći inspiraciju u profesorima	2.99	1.12	0.58
15	Tražim povratne informacije o svom radu od kolega	3.13	1.17	0.49
16	Tražim savjete od kolega	3.78	0.98	0.31
	<i>4. Povećanje strukturalnih resursa</i>		.86	
17	Trudim se razvijati svoje sposobnosti iznad očekivanog na studiju	3.38	1.12	0.85
18	Trudim se akademski razvijati	3.75	1.02	0.82
19	Trudim se učiti nove stvari iznad očekivanog na studiju	3.23	1.14	0.80
20	Trudim se na studiju koristiti svoje kapacitete u potpunosti	3.64	1.04	0.75
21	Nastojim što samostalnije odlučiti kako odrađujem obaveze na studiju	4.02	0.91	0.47

Legenda: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, α – Cronbach alfa indeks pouzdanosti

Tablica korelacija među faktorima pokazuje sve statistički značajne vrijednosti (tablica 6). Kao što je očekivano, tri od četiri dimenzije su pozitivno povezane. Povećanje izazovnih zahtjeva, povećanje socijalnih resursa i povećanje strukturalnih resursa su značajno pozitivno povezani, što ukazuje na to da studenti koji se više upuštaju u jedan od oblika samooblikovanja studiranja, se više upuštaju i u ostale oblike. Međutim, smanjenje ometajućih zahtjeva pokazuje negativne korelacije s ostalim dimenzijama, što sugerira da smanjenje ometajućih zahtjeva na našem uzorku nije percipirano na sličan način kao i ostale dimenzije samooblikovanja studiranja. Pojedinci skloniji drugim oblicima samooblikovanja manje su skloni smanjivanju ometajućih zahtjeva. U daljnjoj analizi ispitat ćemo kako su ove dimenzije samooblikovanja povezane s ostalim konstruktima.

Tablica 6

Korelacije među faktorima skale samooblikovanja studiranja

	1.	2.	3.	4.
1. Povećanje izazovnih zahtjeva	1.00			
2. Smanjenje ometajućih zahtjeva	-.37*	1.00		
3. Povećanje socijalnih resursa	.61*	-.25*	1.00	
4. Povećanje strukturalnih resursa	.71*	-.42*	.57*	1.00

Legenda: * $p < .001$

Pouzdanost je izračunata koristeći Cronbach alfa koeficijente za pojedine faktore (tablica 5). Sve vrijednosti su iznad .7 što ukazuje na zadovoljavajuće pouzdanosti.

U sklopu drugog istraživačkog problema naglasak je na ulozi samooblikovanja studiranja u kontekstu iskustva studiranja. U tablici 7 prikazana je korelacijska matrica povezanosti između dimenzija samooblikovanja studiranja i ostalih konstrukata uključenih u model. Rezultati su pokazali specifičan trend u korelacijama između dimenzija samooblikovanja studiranja i proučavanih konstrukata, gdje su sve pretpostavljene pozitivne povezanosti potvrđene za dimenzije povećanja izazovnih zahtjeva, strukturalnih resursa i socijalnih resursa, uz iznimku radnog opterećenja. Socijalna podrška kolega ($r=.15$ do $.29$, $p<.001$), socijalna podrška obitelji ($r=.12$ do $.16$, $p<.001$), percipirana podrška profesora ($r=.35$ do $.38$, $p<.001$), kvaliteta povratne informacije profesora ($r=.33$ do $.48$, $p<.001$), psihološki kapital ($r=.30$ do $.50$, $p<.001$), akademska angažiranost ($r=.42$ do $.56$, $p<.001$), samoprocjena uspješnosti u studiranju ($r=.09$ do $.31$, $p<.01$) i prosjek ocjena ($r=.15$ do $.31$, $p<.001$) značajno pozitivno koreliraju s većom samoprocjenom na navedenim dimenzijama samooblikovanja studiranja. S druge strane, smanjenje ometajućih zahtjeva pokazuje nisko negativne korelacije ($r=-.13$ do $-.35$, $p<.001$) s istim konstruktima, što nije u skladu s očekivanjima. Stoga, hipoteze H2, H3, H4, H5, H6, H8, H9 i H10 nisu potvrđene. Što se tiče radnog opterećenja, niska negativna korelacija s povećanjem izazovnih zahtjeva ($r=-.11$, $p<.001$) i izostanak značajnih povezanosti s ostalim dimenzijama, ne podržavaju ni hipotezu H7.

Tablica 7*Korelacijska matrica Spreamanovih koeficijenata korelacija između faktora samooblikovanja studiranja i varijabli iskustva studiranja*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Povećanje izazovnih zahtjeva	—											
2. Smanjenje ometajućih zahtjeva	-.27***	—										
3. Povećanje socijalnih resursa	.48***	-.17***	—									
4. Povećanje strukturalnih resursa	.59***	-.29***	.48***	—								
5. Socijalna podrška obitelji	.12***	-.13***	.14***	.16***	—							
6. Socijalna podrška kolega	.15***	-.13***	.29***	.20***	.32***	—						
7. Kvaliteta povratne informacije profesora	.33***	-.19***	.48***	.36***	.24***	.27***	—					
8. Percipirana podrška profesora	.35***	-.20***	.38***	.36***	.25***	.30***	.62***	—				
9. Psihološki kapital	.42***	-.22***	.30***	.50***	.26***	.26***	.36***	.41***	—			
10. Radno opterećenje	-.11***	.06	-.03	-.05	-.01	-.01	-.21***	-.28***	-.23***	—		
11. Radna angažiranost za studente	.54***	-.35***	.42***	.56***	.23***	.22***	.42***	.48***	.55**	-.21***	—	
12. Samoprocjena uspješnosti u studiranju	.21***	-.14***	.09**	.31***	.15***	.10**	.18***	.21***	.47***	-.11***	.30***	—
13. Prosjek ocjena	.25***	-.17***	.15***	.31***	.07*	.12***	.18***	.18***	.29***	-.13***	.25***	.50***

Legenda: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Rasprava

Prvi istraživački problem odnosio se na prilagodbu i validaciju skale samooblikovanja studiranja. Po uzoru na Skalu samooblikovanja posla Tims i suradnika (2012), očekivali smo replikaciju četverofaktorskog modela samooblikovanja studiranja. Provođenjem konfirmatorne faktorske analize (CFA), potvrđen je četverofaktorski model, uz manje preinake. Usporedba rezultata dobivene faktorske strukture sa strukturom iz rada Tims i suradnika (2012) pokazuje sličnu faktorsku strukturu, što ukazuje na dosljednost samooblikovanja u različitim kontekstima.

U kontekstu Teorije zahtjeva i resursa, samooblikovanje studiranja predstavlja proaktivni pristup kojim studenti prilagođavaju svoje akademske zahtjeve i resurse s ciljem optimizacije svog akademskog iskustva. Rezultati istraživanja potvrdili su očekivane pozitivne povezanosti između samooblikovanja studiranja i osobnih (psihološki kapital) te situacijskih resursa (socijalna podrška obitelji, kolega i profesora, povratne informacije profesora). Također, samooblikovanje studiranja pokazalo je pozitivne povezanosti s konstruktima koji predstavljaju ključne ishode prema JD-R modelu – akademskom angažiranosti i uspjehu u studiju prema samoprocjeni studenata i prosjeku ocjena. Međutim, ovo je slučaj za tri faktora samooblikovanja studiranja – povećanje izazovnih zahtjeva u studiju, povećanje socijalnih te strukturalnih resursa u studiju.

Zapažena su odstupanja u faktoru smanjenja ometajućih zahtjeva, koji pokazuje rezultate suprotne očekivanjima. Povezanost tog faktora sa svim navedenim resursima i ishodima je negativna. Rezultati pokazuju da je više smanjivanja ometajućih zahtjeva povezano s nižom razinom svih osobnih i situacijskih resursa, kao i nižom angažiranosti te nižim uspjehom u studiju. Smanjenje ometajućih zahtjeva na studiju odnosi se na pokušaje umanjivanja fizičkih, kognitivnih i emocionalnih zahtjeva koji ometaju rad i dovode do stresa. Pretpostavka je da pojedinci teže povećavanju svojih resursa kako bi se mogli nositi sa zahtjevima te tako osigurati svoju dobrobit i uspješnost. Kako ometajući zahtjevi iscrpljuju i smanjuju angažiranost, njihovo smanjenje je strategija za poboljšanje dobrobiti (Bakker i

sur., 2023). Međutim, rezultati pokazuju da je više smanjivanja ometajućih zahtjeva povezano s manje resursa, što može značiti da je to strategija kojoj se pribjegava u situacijama kada su resursi niski ili nedostupni. Hakanen i suradnici (2018) opisuju smanjivanje ometajućih zahtjeva kao strategiju nošenja s vrlo visokim zahtjevima. Međutim, u našem slučaju taj faktor nije bio značajno povezan s radnim opterećenjem.

Potencijalno objašnjenje odstupanja navedenog faktora može jednostavno ležati u činjenici da je cilj istraživanja bio prilagodba samooblikovanja posla u samooblikovanje studiranja i akademski kontekst. S obzirom na nedostatak literature, temelji su postavljeni na analogijama s radnim kontekstom i istraživanjima u kojima je nastala skala samooblikovanja posla Tims i suradnika (2012). Iako je većina pretpostavki teorije primjenjiva na akademski kontekst (npr. uspješnost, angažiranost, podrška i sl.), moguće je da je interpretacija dimenzije smanjenja ometajućih zahtjeva drugačija iz perspektive studenta, nego iz perspektive zaposlenika. Moguće je i da je akademsko okruženje specifično po tome da u njemu smanjenje ometajućih zahtjeva ne dovodi nužno do poboljšanja u dobrobiti ili uspješnosti. Zanimljivo je i istraživanje Mülder i suradnika (2022), koji su istraživali povezanost samooblikovanja studiranja i dobrobiti njemačkih studenata, koristeći skalu koja je nastala iz prilagodbe Njemačke skale samooblikovanja posla (Lichtenthaler i Fischbach, 2016; prema Mülder i sur., 2022) prema skali Tims i suradnika (2012). Njihova verzija skale sadrži devet čestica, po tri iz dimenzija povećanja izazovnih zahtjeva, povećanja strukturalnih resursa i povećanja socijalnih resursa, međutim ne sadrži čestice smanjenja ometajućih zahtjeva. Rad ne sadrži detalje o procesu prilagobe skale te ne pruža informacije zbog čega je navedena dimenzija izbačena iz konačne verzije skale, ali skreće pažnju na potrebu za detaljnijom analizom dimenzije ometajućih zahtjeva.

Detaljnijim uvidom u sadržaj čestica na dimenziji smanjenja ometajućih zahtjeva, moguće je i da su čestice izmjerile i nešto drugo osim smanjenja ometajućih zahtjeva. Neke čestice poput "Pokušavam izbjegavati obaveze na studiju koje mi stvaraju stres i nelagodu." i "Na svom studiju pokušavam umanjiti kontakt s ljudima s kojima ne volim surađivati." mogu više odražavati ponašanja izbjegavanja nego aktivno smanjenje ometajućih zahtjeva.

Ove aktivnosti mogu biti vođene željom za izbjegavanjem neugodnih interakcija ili situacija, što nije nužno usmjereno na optimizaciju zahtjeva. Čestica "Organiziram svoje obaveze na studiju tako da se ne moram predugo koncentrirati odjednom." može biti više povezana s vještinama upravljanja vremenom nego specifično smanjenjem ometajućih zahtjeva. Iako može doprinijeti efikasnosti, ova čestica može reflektirati strategije za povećanje produktivnosti. Ove čestice impliciraju da dimenzija smanjenja ometajućih zahtjeva potencijalno mjeri širi spektar ponašanja općeg upravljanja stresom, izbjegavanja konfliktnih situacija i strategija upravljanja vremenom, umjesto specifično smanjenje ometajućih zahtjeva. Ova nejasnoća u sadržaju može predstaviti problem u tumačenju za sudionike, a samim time i problem u interpretaciji rezultata istraživanja.

Prema najnovijoj verziji teorije (Bakker i sur., 2023), samooblikovanje posla odnosi se na proaktivne promjene koje za cilj imaju povećati resurse kako bi se pojedinac uspješno nosio sa zahtjevima, dok se zahtjevi također mogu optimizirati. Međutim, pod optimizaciju zahtjeva spadaju povećavanje izazovnih zahtjeva i smanjivanje ometajućih zahtjeva, što zapravo pretpostavlja postojanje dvije vrste zahtjeva. Tadić i suradnici (2015) integrirali su navedenu podjelu u JD-R teoriju u istraživanju utjecaja zahtjeva na dobrobit učitelja u Hrvatskoj. Rezultati su pokazali da su ometajući zahtjevi negativno povezani s radnom angažiranosti u situaciji kada su resursi niski. U situaciji kada su resursi visoki, ta negativna povezanost je i dalje značajna, iako slabija. Ovakav pogled na zahtjeve pokazuje da je osim razine zahtjeva, zapravo važna i priroda samih zahtjeva. Još jedan zanimljiv detalj iz ovog istraživanja je svrstavanje radnog opterećenja pod izazovne zahtjeve, što bi moglo objasniti naše rezultate gdje radno opterećenje uopće nije povezano sa smanjenjem ometajućih zahtjeva, dok je povezano s povećanjem izazovnih zahtjeva. Međutim, najnovija verzija teorije (Bakker i sur., 2023) na čijim pretpostavkama se temeljilo ovo istraživanje, ne razlikuje različite vrste zahtjeva. Upravo zbog nedosljednosti u rezultatima istraživanja o povezanosti zahtjeva i ishoda, neke meta-analize (Crawford i sur. 2010, LePine i sur., 2005) su istražile kako diferencijacija zahtjeva na izazovne i ometajuće doprinosi razjašnjenju navedenih povezanosti. Rezultati su pokazali da izazovni zahtjevi uključuju radno opterećenje i odgovornost na poslu, koje zaposlenici percipiraju kao prilike za učenje, razvoj

i iskazivanje svojih kompetencija, dok ometajući zahtjevi uključuju konflikt uloge, nejasnoću uloge ili određene organizacijske politike, odnosno sve ono što zaposlenici percipiraju kao prepreke i otežavajuće okolnosti koje ometaju njihov napredak (Crawford i sur., 2010, LePine i sur., 2005). U akademskom kontekstu, zahtjevi poput konflikta uloge ili nejasnoće uloge mogli bi predstavljati ometajuće zahtjeve za studente, međutim, to je potrebno dodatno istražiti. Nejasnoća uloge može se očitovati u nedovoljno jasno definiranim obavezama i očekivanjima od studenata. Nejasnoći uloge mogu doprinijeti i nejasne upute o obavezama koje se očekuju od studenata. Također, studenti mogu doživjeti konflikt uloge ako na studiju obavljaju zadatke koje smatraju nepotrebnima, ili stvari za koje smatraju da se trebaju obaviti na drugačiji način. Neke obaveze i očekivanja mogu se i kositi s osobnim stavovima. Zaključno, dimenzija smanjenja ometajućih zahtjeva ne nalazi jasno mjesto u ovom kontekstu, što i nije iznenađujuće s obzirom na rezultate istraživanja iz područja rada.

Analiza korelacijske matrice omogućuje dublji uvid u odnose između dimenzija samooblikovanja studiranja i različitih akademskih resursa te ishoda, što pruža odgovore na drugo istraživačko pitanje – ulogu samooblikovanja studiranja u dobrobiti i uspješnosti studenata. U skladu s Teorijom zahtjeva i resursa, očekivalo se da će proaktivne promjene koje studenti unose u svoje akademske zahtjeve i resurse biti pozitivno povezane s njihovom dobrobiti i akademskom uspješnosti. Pronađene su brojne pozitivne povezanosti između resursa i dimenzija samooblikovanja studiranja. Situacijski resursi pozitivno su povezani s povećanjem strukturalnih i socijalnih resursa. Studenti koji percipiraju da njihovi profesori daju kvalitetnije povratne informacije ($r=.48, p<.001$) i veću podršku ($r=.38, p<.001$), više povećavaju svoje socijalne resurse. Slično tome, studenti koji percipiraju da njihovi profesori daju kvalitetnije povratne informacije ($r=.36, p<.001$) i veću podršku ($r=.36, p<.001$), također više povećavaju svoje strukturalne resurse. Viša podrška kolega na studiju isto je povezana s višim povećanjem socijalnih resursa ($r=.29, p<.001$). Psihološki kapital, kao osobni resurs, pozitivno je povezan s dimenzijama samooblikovanja studiranja. Studenti koji procjenjuju više razine psihološkog kapitala, osim što više povećavaju strukturalne resurse ($r=.50, p<.001$), više povećavaju i izazovne zahtjeve ($r=.42, p<.001$). Zanimljivo je da korelacije između dimenzija samooblikovanja studiranja i samoprocjene uspješnosti ($r=.09$

do .31, $p < .001$) i prosjeka ocjena ($r = .15$ do .31, $p < .001$) ukazuju na to da studenti koji aktivnije upravljaju svojim studijskim okruženjem doživljavaju više akademskog uspjeha. Ovi rezultati potvrđuju povezanosti, koje su preduvjeti za pretpostavke Teorije zahtjeva i resursa, ali zbog korelacijskog nacrtu istraživanja, ne može se zaključiti u kojem smjeru bi djelovali potencijalni uzročno-posljedični odnosi.

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Ovo istraživanje suočava se s nekoliko metodoloških ograničenja koja otežavaju generalizaciju rezultata. Metode uzorkovanja poput prigodnog uzorka i metode snježne grude mogu dovesti do pristranosti u uzorku. Osim toga, korištenje mjera samoprocjene podložno je pristranostima poput socijalno poželjnog odgovaranja. Korištenje upitnika u online obliku, iako korisno za povećavanje dosega unutar populacije, ima svoje nedostatke u vidu manjka kontrole, nemogućnosti da se sudionicima razjasne potencijalne nejasnoće u upitniku u trenutku rješavanja ili primanja povratnih informacija od strane sudionika o samom upitniku.

Važno je i razmotriti kombiniranje kvantitativnih metoda s kvalitativnim pristupima, poput intervjua ili fokus grupa, kako bi se dobio bogatiji kontekst za interpretaciju kvantitativnih nalaza. Kvalitativni pristup mogao bi biti od dodatne koristi nastavno na problem dimenzije smanjenja ometajućih zahtjeva. Potrebna je revizija čestica unutar ove dimenzije kako bi se osiguralo da one precizno zahvaćaju koncept smanjenja ometajućih zahtjeva kako je originalno namijenjeno. To nadalje može uključivati razvoj čestica koje se izričito fokusiraju na specifične zahtjeve koje studenti identificiraju kao ometajuće, umjesto općeg izbjegavanja ili upravljanja vremenom.

Veliki doprinos prilagodbi teorije zahtjeva i resursa u akademskom kontekstu pružila bi provedba longitudinalnih istraživanja. Praćenje studenata tijekom njihovog akademskog obrazovanja omogućilo bi razumijevanje promjena i dugoročnih učinaka samooblikovanja studiranja na akademsku uspješnost i dobrobit. Ovakva istraživanja omogućila bi dublji uvid u razvoj strategija samooblikovanja i njihove promjene tijekom

vremena te kako su povezane s akademskim ishodima kao što su završetak studija i zadovoljstvo studiranjem.

Zaključak

Ovo istraživanje usmjerilo se na prilagodbu i validaciju skale samooblikovanja studiranja te ispitivanje uloge samooblikovanja u dobrobiti i uspješnosti studenata, unutar okvira Teorije zahtjeva i resursa (JD-R). Rezultati su pokazali da modificirani četverofaktorski model pruža adekvatno pristajanje, što potvrđuje teorijsku strukturu skale samooblikovanja studiranja s četiri faktora: povećanje izazovnih zahtjeva, povećanje socijalnih resursa, povećanje strukturalnih resursa i smanjenje ometajućih zahtjeva. Iako je pristajanje modela bilo na granici prihvatljivosti, revizija specifičnih čestica značajno je poboljšala pristajanje. Pronađene su pozitivne korelacije između faktora samooblikovanja studiranja i većine akademskih resursa i ishoda, što je u skladu s JD-R teorijom. Međutim, smanjenje ometajućih zahtjeva pokazalo je neočekivano niske negativne korelacije, suprotno očekivanjima, što poziva na dodatna istraživanja kako bi se bolje razumjela dimenzija i njezina uloga. Istraživanje pruža uvid u samooblikovanje studiranja i njegovu ulogu u dobrobiti i uspjehu studenata, doprinoseći literaturi o JD-R teoriji u akademskom kontekstu. Za buduća istraživanja preporučuje se korištenje longitudinalnih istraživanja za bolje razumijevanje trajnih učinaka samooblikovanja, te kvalitativnih pristupa za dublje razumijevanje percepcije studenata.

Literatura

- Bakker, A. B., Ficapal Cusí, P., Torrent Sellens, J., Boada Grau, J. i Hontangas Beltrán, P. M. (2018). The Spanish version of the job crafting scale. *Psicothema*, 10.7334/psicothema2016.293
- Bakker, A. B., Demerouti, E. i Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands-resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Browne, M. W. i Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B. i Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Cheng, H., Ding, Y. i Wang, B. (2020). A validation study of the Job Crafting Scale among nurses in public hospitals in China. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1021-1029. <https://doi.org/10.1111/jonm.12998>
- Crawford, E. R., LePine, J. A. i Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of applied psychology*, 95(5), 834. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019364>
- Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C. i Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics*, 62(2), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00140139.2018.1464667>
- Hakanen, J. J., Peeters, M. C. W. i Schaufeli, W. B. (2018). Different types of employee well-being across time and their relationships with job crafting. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 289-301. <https://doi.org/10.1037/ocp0000081>
- Hu, L. T. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Hussein, N. i Amiruddin, N. S. (2020). Job crafting, psychological capital and work engagement: an empirical evidence of a sustainable high-performance GLC. *Journal of Emerging Economies and Islamic Research*, 8(2), 60-72.
- Huyghebaert-Zouaghi, T., Berjot, S., Cougot, B. i Gillet, N. (2020). Psychological and relational conditions for job crafting to occur. *Stress and Health*, 37(3), 516-527. <https://doi.org/10.1002/smi.3014>
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. i LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of management journal*, 48(5), 764-775. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803921>
- Luthans, F., Youssef, C. M. i Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Körner, L. S., Rigotti, T. i Rieder, K. (2021). Study crafting and self-undermining in higher education students: a weekly diary study on the antecedents. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 7090. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137090>
- Metheny, J., McWhirter, E. H. i O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>
- Mülder, L. M., Schimek, S., Werner, A. M., Reichel, J. L., Heller, S., Tibubos, A. N., Schäfer, M., Dietz, P., Letzel, S., Beutel, M. E., Stark, B., Simon, P. i Rigotti, T. (2022). Distinct patterns of university students study crafting and the relationships to exhaustion, well-being, and engagement. *Frontiers in psychology*, 13, 895930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895930>
- Opić, S. (2011). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 60(2), 181-197.
- Park, Y., Lim, D. H., Kim, W. i Kang, H. (2020). Organizational support and adaptive performance: The revolving structural relationships between job crafting, work engagement, and adaptive performance. *Sustainability*, 12(12), 4872. <https://doi.org/10.3390/su12124872>
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C., Schaufeli, W. B. i Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1120-1141. <https://doi.org/10.1002/job.1783>

- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N. i Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of vocational behavior*, 102, 112-138. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.008>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. i Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Tadić, M., Bakker, A. B. i Oerlemans, W. G. (2015). Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(4), 702-725. <https://doi.org/10.1111/joop.12094>
- Tims, M., Bakker, A. B. i Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of vocational behavior*, 80(1), 173-186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Verzija 2.3) [Kompjuterski Software]. Preuzeto s <https://www.jamovi.org>.
- Tomas, J., Maslić Seršić, D. i De Witte, H. (2019). Psychological climate predicting job insecurity through occupational self-efficacy. *Personnel Review*, 48(2), 360-380. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2017-0163>
- van Wingerden, J. V., Bakker, A. B. i Derks, D. (2016). A test of a job demands-resources intervention. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 686-701. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0086>
- Vogt, K., Hakanen, J. J., Brauchli, R., Jenny, G. J. i Bauer, G. F. (2015). The consequences of job crafting: A three-wave study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 353-362. 10.1080/1359432X.2015.1072170
- Wrzesniewski, A. i Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201. <https://doi.org/10.2307/259118>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. i Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Prilog

Tablica 8

Prikaz čestica i odgovora za sociodemografske varijable

Varijabla	Pitanje	Odgovor(i)
Rod	Ja sam:	Ž M
Dob	Koliko imate godina? (Upišite broj.)	slobodan unos
Uspješnost u studiju	Kako biste procijenili svoju uspješnost u studiju?	Vrlo sam neuspješan/na Uglavnom sam neuspješan/na Donekle sam neuspješan/na Niti sam uspješan/na niti sam neuspješan/na Donekle sam uspješan/na Uglavnom sam uspješan/na Vrlo sam uspješan/na
Prosjek ocjena	Koliki je Vaš dosadašnji prosjek ocjena na studiju? (Unesite broj na dvije decimale.)	slobodan unos
Materijalni status	Kako biste procijenili svoj materijalni status u odnosu na prosječni materijalni status u RH?	Znatno ispodprosječan Ispodprosječan Prosječan Iznadprosječan Znatno iznadprosječan
Najviša završena razina obrazovanja	Označite dosad najvišu završenu razinu obrazovanja.	1. godina prijediplomskog 2. godina prijediplomskog 3. godina prijediplomskog 1. godina diplomskog 2. godina diplomskog slobodan unos
Područje studija	Kojem području pripada Vaš studij?	Prirodne znanosti Tehničke znanosti Biomedicina i zdravstvo Biotehničke znanosti Društvene znanosti Humanističke znanosti Umjetničko područje Interdisciplinarna područja znanosti Interdisciplinarna područja umjetnosti

Sveučilište	Na kojem sveučilištu studirate? (Ako nije ponuđeno, upišite pod Ostalo.)	Sveučilište u Zadru Sveučilište u Zagrebu Sveučilište u Rijeci Sveučilište u Splitu Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Sveučilište u Dubrovniku Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Sveučilište Sjever Sveučilište u Slavanskom Brodu Sveučilište VERN Sveučilište Libertas Hrvatsko katoličko sveučilište slobodan unos
-------------	--	--

Legenda: Ž – žene, M – muškarci

Slika 2

Histogramski prikazi distribucija rezultata. Preuzeto iz programa jamovi (verzija 2.3, 2022).

