Odrednice temeljnih samoevaluacija kod studenata

Popov, Severina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:217280

Rights / Prava: Attribution 4.0 International/Imenovanje 4.0 međunarodna

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

ODREDNICE TEMELJNIH SAMOEVALUACIJA KOD STUDENATA

Diplomski rad

Severina Popov

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Mirjana Tonković

Zagreb, 2021.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradila 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, 1.7.2021.

Severina Popov

Odrednice temeljnih samoevaluacija kod studenata

Severina Popov

Sažetak: Cilj ovog istraživanja bio je ispitati prediktore temeljnih samoevaluacija, odnosno fundamentalnih procjena sebe, vlastite vrijednosti, učinkovitosti i sposobnosti kod studenata i ispitati jednostavne medijacijske i moderacijske efekte prediktora. U *online* istraživanju sudjelovalo je 433 studenata treće i viših godina studija. Rezultati pokazuju da rod, akademska kompetencija, socijalne usporedbe i usamljenost značajno predviđaju temeljne samoevaluacije studenata. Studentice su imale niže temeljne samoevaluacije i procjenjivale nižom svoju akademsku kompetenciju, uz viši prosjek ocjena od studenata. Studenti/ce koji su se percipirali kompetentnijima u studiju su imali više temeljne samoevaluacije. Studenti/ce skloniji socijalnim usporedbama su imali niže temeljne samoevaluacije, kao i usamljeni studenti/ce. Regresijskim modelom objašnjeno je ukupno 40.8% varijance temeljnih samoevaluacija. Dobiven je i moderacijski efekt usamljenosti na odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija, pri čemu je za manje usamljene studente ova povezanost bila jača. Ovo istraživanje pokazuje da je studentima za pozitivno viđenje sebe važna socijalna podrška, osjećaj uspješnog svladavanja zahtjeva studija i manja tendencija uspoređivanju s drugima. Prema okviru prilaženja, odnosno izbjegavanja, studenti s višim temeljnim samoevaluacijama imaju veću tendenciju prilaženja izazovnim akademskim i socijalnim situacijama budući da ih doživljavaju u pozitivnijem svjetlu, što im omogućava doživljavanje iskustava uspjeha koje potencijalno djeluje kao potkrepljenje pozitivnog pojma o sebi i generira recipročne efekte.

Ključne riječi: temeljne samoevaluacije, akademski uspjeh, temporalne i socijalne usporedbe, usamljenost, rodne razlike

Predictors of core-self evaluations among college students

Severina Popov

Abstract: The aim of this study was to examine the predictors of core self-evaluations, that is, fundamental assesments of self, self-worth, efficiency and ability among college students and to examine simple mediation and moderation effects of those predictors. 433 students of 3rd and higher years of study participated in an online survey. The results show that gender, scholastic competence, social comparisons and loneliness significantly predict core self-evaluations. Female students had lower core self-evaluations and lower scholastic competence, and a higher grade point average compared to male students. Students who perceived themselves as more competent in their studies had more positive self-evaluations. Lonelier students, as well as those more prone to social comparisons had lower core self-evaluations. The overall regression model explained 40.8% of the variance of core self-evaluations. A moderation effect of loneliness on the relationship between academic competence and core self-evaluations was also observed, with this relationship being more pronounced for less lonely students. This research shows that social support, a sense of successful mastery of study requirements, and a lower orientation towards social comparison are important for fostering a positive self-view for students. According to the approach/avoidance framework, students with higher core self-evaluations have a more positive view of challenging academic and social situations and have a higher tendency to approach those situations, which allows them to experience mastery and succes that could potentially act as a reinforcement of positive self-concept and generate reciprocal effects.

Keywords: core self-evaluations, academic success, temporal and social comparisons, loneliness, gender differences

SADRŽAJ

UVOD 1

Temeljne samoevaluacije 1

Akademsko postignuće 3

Socijalne i temporalne usporedbe 6

Usamljenost 9

Rod 10

PROBLEMI I HIPOTEZE 11

Problemi 11

Hipoteze 11

METODA 12

Sudionici 12

Mjerni instrumenti 13

1. *Temeljne samoevaluacije* 13
2. *Akademsko postignuće* 14
3. *Socijalne usporedbe* 15
4. *Temporalne usporedbe* 16
5. *Usamljenost* 16

Postupak 17

REZULTATI 17

RASPRAVA 22

Akademsko postignuće i temeljne samoevaluacije 23

Rod 25

Socijalne usporedbe 26

Temporalne usporedbe 27

Usamljenost 28

Ograničenja istraživanja 29

ZAKLJUČAK 30

LITERATURA 31

PRILOZI 39

UVOD

Tijekom prelaska na studij, studenti se moraju naučiti nositi s novom radnom i interpersonalnom okolinom koja nameće različite izazove socijalne, intelektualne i instrumentalne prirode. Ovi brojni novi zahtjevi mogu doprinijeti osjećaju stresa kod studenata (Vaez i Laflamme 2008) bez obzira na individualne razlike u učinkovitosti suočavanja, pri čemu se veća količina doživljenog stresa negativnije reflektira na akademsku izvedbu (Goldman i Wong, 1997). U više studija je zamijećen odnos između depresije i neprilagođene akademske izvedbe u obliku loših ocjena (Fazio i Palm, 1998; Wintre i Yaffe, 2000). Ivanov i Penezić (2002) izvještavaju da se studenti najčešće suočavaju s problemima vezanim uz svladavanje studija i studijskih obaveza, postizanje akademskog uspjeha i socijalne odnose. Kod Bezinović i suradnika (1998), među najzastupljenijim i najznačajnijim problemima kod studenata u uzorku (njih 63.9%) bili su strah od neuspjeha, tjeskoba vezana uz studij, teškoće s učenjem te osjećaj neefikasnog studiranja, a čak 42.2% studenata izrazilo je nisku motivaciju i nezadovoljstvo studijem kao jedan od značajnijih problema s kojima se suočavaju.

Thombs (1995) navodi da uspješne studente od neuspješnih dijele više samopoštovanje, jasnija usmjerenost cilju, razvijenije vještine učenja, učinkovitija vremenska organizacija te sigurnost u odabir studija. Smatra se da pojedinci s visokim samopoštovanjem zadržavaju upornost suočeni s neuspjehom i postavljaju si ambicioznije ciljeve, čemu onda duguju i bolji akademski uspjeh (Baumeister i sur., 2003). U istraživanju Wintre i suradnika (2011), studenti prve godine studija koji su uspjeli zadržati prosjek ocjena iz srednje škole izvještavali su o boljoj psihološkoj dobrobiti – bili su višeg samopoštovanja i boljeg zdravlja i doživljavali su manje stresa i depresivnosti. Bolje su upravljali vremenom, imali su konkretnije planove vezane za studiranje, te su bili bolje adaptirani u svim domenama studiranja u odnosu na drugu skupinu.

Temeljne samoevaluacije

Prethodno opisani nalazi navode na zaključak da postoji potencijal za povezanost između faktora akademskog postignuća i toga kako studenti doživljavaju sebe. Burns (1979, prema Kobal i Musek, 2001), definira samopoimanje kao psihološki entitet koji uključuje osjećaje, evaluacije i stavove, kao i opisne kategorije samog sebe. Manifestira se u ponašanju i osobinama ličnosti, a unutar pojedinca osjećajima o sebi i svijetu (Maccoby, 1980, prema Kobal i Musek, 2001). Kao

cjelina, utječe na percepcije o samom sebi i percepciju drugih ljudi, a Keltikangas-Järvinen (1990) također navodi rezultate istraživanja koja ukazuju da samopoimanje regulira socijalnu kogniciju, akademsko postignuće, stavove o obrazovanju i slično.

Većina istraživanja ovih koncepata i njihovih povezanosti je kao mjeru vjerovanja o sebi koristila mjere samopoimanja specifične za domenu ili generalnu mjeru samopoštovanja (Valentine i sur., 2004). Međutim, koncept temeljnih samoevaluacija, koji uključuje i neke druge potencijalno bitne karakteristike pri procjeni sebe, u ovakvim je istraživanjima izrazito slabo zastupljen. Autori koncepta Judge i suradnici (1997) definiraju temeljne samoevaluacije kao fundamentalne procjene sebe, vlastite vrijednosti, učinkovitosti i sposobnosti koje su pervazivne i implicitne u svim ostalim vjerovanjima i evaluacijama. Tretiraju se kao široka latentna osobina višeg reda koja ima četiri utvrđena indikatora: (a) samopoštovanje, odnosno cjelokupnu vrijednost koju si pojedinac pridaje kao osobi (Harter, 1990, prema Judge i sur., 2003), (b) generaliziranu samoefikasnost, koja se odnosi na procjenu kvalitete izvedbe koju osoba smatra da može postići u raznim situacijama (Locke i sur., 1996, prema Judge i sur., 2003), (c) neuroticizam, odnosno tendenciju osobe ka negativističkom kognitivnom stilu i fokusu na negativne aspekte sebe (Watson, 2000, prema Judge i sur., 2003), te (d) lokus kontrole, koji označava stupanj vjerovanja osobe u mogućnost kontrole pojava koje joj se događaju u životu, nasuprot sklonosti pripisivanja kontrole nad svojim životom vanjskim faktorima. Osoba ima unutarnji lokus kontrole kad vjeruje da događaji u njenom životu ovise o njenom ponašanju, a vanjski kad vjeruje da svojim ponašanjem ne može utjecati na važne ishode (Rotter, 1966, prema Judge i sur., 2003). Bandura (1997; prema Valentine i sur., 2004) opisuje percipiranu samoefikasnost kao vjerovanje u vlastitu sposobnost organiziranja i izvršavanja aktivnosti potrebnih za upravljanje potencijalnim situacijama.

Samopoštovanje i generalizirana samoefikasnost reflektiraju uspjeh u domenama postignuća (Johnson i sur., 2008). Temeljne samoevaluacije su umjereno pozitivno povezane sa zadovoljstvom poslom i visoko povezane sa zadovoljstvom životom (Chang i sur., 2012). Bihevioralni ishodi visokih temeljnih samoevaluacija očituju se u manjoj sklonosti kontraproduktivnom ponašanju u radnom kontekstu, boljoj radnoj izvedbi, izvršavanju odgovornosti vezanih za radno mjesto, poboljšanju socijalne i psihološke okoline i suzdržavanju od štetnih ponašanja (Chang i sur., 2012). Kod studenata, visoke temeljne samoevaluacije

povezane su sa studijskom angažiranosti, uspjehom i zadovoljstvom studijem (Černja Rajter i sur., 2019).

Akademsko postignuće

Pitanje odnosa između doživljaja sebe i akademskog postignuća predmet je kontinuirane rasprave među obrazovnim stručnjacima (Valentine i sur., 2004). Kao mjera akademskog postignuća u istraživanjima je najčešće korišten prosjek ocjena ili ocjene na standardiziranim testovima (Valentine i sur., 2004). Osim objektivnog, akademsko postignuće može se odnositi i na psihološko ili subjektivno postignuće koje se definira kao percepcija i evaluacija vlastitog objektivnog akademskog uspjeha (Kobal i Musek, 2001), a čije određenje ovisi o stavovima pojedinca o sebi i vlastitom uspjehu, kao i o stavovima drugih, njemu važnih ljudi o njemu i njegovom postignuću (Khadivi-Zand, 1982, prema Kobal i Musek, 2001). Jedno od najintrigantnijih pitanja u ovom istraživanju bilo je: na koji način akademsko postignuće (objektivno ili percipirano) može biti povezano s generalnom evaluacijom sebe?

Zašto bi to uopće bio slučaj? Nemali broj istraživanja podupire hipotezu da ljudi aktivno traže mogućnosti za održavanje samopoimanja dosljednim (Brown, 1993). U edukacijskom kontekstu, predloženo je da učenici s povoljnijim samopoimanjem teže ponašanju i izvedbi koja je u skladu s njime, stoga će vjerojatnije nastojati briljirati u školi. Učenici s visokim samopoštovanjem će, slično tome, vjerojatnije težiti akademskim postignućima kao načinu održavanja i potvrđivanja osjećaja vlastite vrijednosti (Rosenberg, 1979, prema Valentine i sur., 2004). Nasuprot tome, oni s niskim samopoštovanjem mogli bi pribjegavati samohendikepirajućim ponašanjima (primjerice, prokrastinaciji) kako bi se zaštitili od atribucije neuspjeha sposobnostima koja bi predstavljala daljnji udar na već ugrožen osjećaj vlastite vrijednosti. Ironično, takva strategija dovodi do negativnih, potvrđujućih rezultata (Covington, 1989) koji se mogu generalizirati i na druge domene (Brown i Dutton, 1995). Visoko samopoštovanje je također navedeno kao potencijalni resurs u nošenju s neuspjehom (Baumeister, 1999, prema Valentine i sur., 2004), što ostavlja mogućnost njegovog doprinosa adaptivnom ustrajanju u izvršavanju zadatka koje bi moglo potaknuti školski, odnosno akademski uspjeh.

U kontekstu temeljnih samoevaluacija, ovi nalazi bi se mogli objasniti teorijskim okvirom orijentacije prilaženju/izbjegavanju (Elliot i Thrash, 2002), što predlažu Chang i suradnici (2012).

Orijentacija prilaženju navodi pojedince da iskuse raspon emocija od ushita do utučenosti, da se usmjeravaju na pozitivne informacije pri evaluaciji situacije te usvajaju ciljeve usmjerene postizanju poželjnih ishoda (Elliot i Thrash, 2002). Kod osoba s izraženom orijentacijom izbjegavanju, emocije se nalaze u rasponu od olakšanja do anksioznosti, pretpostavlja se da ti pojedinci više obraćaju pažnju na negativne informacije, te su ciljevi primarno usmjereni izbjegavanju nepoželjnih ishoda. Visoke razine temeljnih samoevaluacija povezane su sa snažnom tendencijom prilaženja i slabom tendencijom izbjegavanja (Ferris i sur., 2011), što sugerira da se te osobe mogu opisati kao istovremeno osjetljive na pozitivne podražaje i neosjetljive na negativne podražaje. Kod osoba s niskim temeljnim samoevaluacijama, situacija je obrnuta. Osoba s visokim temeljnim samoevaluacijama se smatra dobro prilagođenom, pozitivnom, samouvjerenom, efikasnom i vjeruje da vlastitim djelovanjem formira ishode (Judge i sur., 2003). Studenti s pozitivnim vjerovanjima o samoefikasnosti za neku domenu vjerojatnije će se uključiti u ponašanja prilaženja relativna za tu domenu, što im daje više prilika da vježbaju i prime korektivnu povratnu informaciju u odnosu na studente koji izbjegavaju obavljanje zadatka (Bandura, 1997, prema Valentine i sur., 2004).

U istraživanju Kobal i Musek (2001) nađena je povezanost akademskog postignuća s aspektima samopoimanja. Rezultati su bili u skladu s prethodnim nalazima da akademski uspjeh u prvom planu korelira s akademskim, odnosno školskim domenama samopoimanja korespondentnima mjerenom uspjehu u određenom predmetu (Valentine i sur., 2004). U meta-analizi transverzalnih istraživačkih nacrta (Hansford i Hattie, 1982) nađeno je da je prosječna korelacija između mjera samopoimanja i mjera postignuća znatno veća kad su se mjere samopoimanja odnosile na akademsku domenu u usporedbi s globalnim mjerama samopoštovanja ili samopoimanja. Rezultati meta-analize Valentine i suradnika (2004) sugeriraju da akademski uspjeh ima puno manji doprinos ne-akademskim domenama samopoimanja, ali i da povoljna vjerovanja učenika o sebi donose malenu, ali nezanemarivu prednost na odgođenim mjerama akademskog postignuća u odnosu na učenike koji ne vide sebe u pozitivnom svjetlu. Stoga možemo reći da vjerovanja, stavovi i osjećaji prema sebi nisu potpuno nebitni u kontekstu akademskog uspjeha. Postoji potencijal da vjerovanja i osjećaji o svojim akademskim sposobnostima i vještinama utječu na oblikovanje strategija učenja i izvedbe kroz vrijeme (Rosenberg i sur., 1995). Bez obzira na ove implikacije, nalazi meta-analize prilično jasno pokazuju da efekti globalnih vjerovanja učenika o sebi imaju samo skroman doprinos akademskom

postignuću, te da nedostaje dokaza u prilog teorijskoj perspektivi u kojoj vjerovanja o sebi imaju snažan i pervazivan utjecaj (Purkey, 2000, prema Valentine i sur., 2004).

Budući da su akademski uspjeh i samopoimanje varijable kojima je nemoguće manipulirati u eksperimentalne svrhe (Calsyn i Kenny, 1977; Marsh, 2003), jedina osnova za zaključivanje o potencijalnoj kauzalnosti su složena korelacijska istraživanja. Istraživanja koja su kao statističko-istraživačku metodu koristila kauzalno strukturalno modeliranje kako bi utvrdila kauzalnu dominantnost utvrdila su da je akademsko samopoimanje kauzalno dominantno akademskom postignuću, a iako slabiji, zamijećen je i odnos u obrnutom smjeru (Shavelson i sur., 1976, prema Marsh i Martin, 2011; Marsh, 1990). Istraživanja modela ukazuju da prethodno akademsko samopoimanje ima pozitivan efekt na naknadno postignuće, te da se taj efekt može odijeliti od prethodnog akademskog postignuća kao faktora koji doprinosi naknadnom postignuću. Na sličan način, na naknadno akademsko samopoimanje također utječe prethodno postignuće (Marsh, 2003).

Neki teoretičari smatraju da je akademsko samopoimanje zapravo funkcija prethodnog akademskog uspjeha i da utječe na sadašnji uspjeh indirektno kroz medijatore (Eccles i Wigfield, 2002). Calsyn i Kenny (1977) također navode mogućnost da akademsko samopoimanje nastaje kao posljedica akademskog uspjeha i da u njegovom ostvarenju pomaže razvoj akademskih vještina. Calsyn i Kenny (1977) su ispitali dva modela odnosa akademskog samopoimanja i postignuća - model samopoboljšanja (prema kojem je akademsko samopoimanje primarni faktor koji određuje postignuće) i model razvoja vještina (koji implicira da se akademsko samopoimanje primarno razvija kao *rezultat* postignuća). Integrirani model za koji postoji empirijska podrška naziva se modelom recipročnih efekata, u kojem su međusobni utjecaji tih varijabli isprepleteni kroz vrijeme. Ipak, autori su, suprotno prethodnim navodima, pronašli da je akademsko postignuće (prosjek ocjena) kauzalno dominantno akademskom samopoimanju i to samo za učenice, što u recipročnom procesu daje veću težinu modelu razvoja vještina.

Wigfield i Karpathian (1991) tvrde da osnova za recipročnost odnosa postoji jednom kad se percepcije vlastitih sposobnosti kod djece čvrsto uspostave. Neka istraživanja idu u prilog recipročnom procesu u kojem akademski uspjeh njeguje samopoštovanje, koje zauzvrat potiče akademski uspjeh (Purkey, 1970, prema Demo i Parker, 1987). Recipročnost akademskog samopoimanja i akademskog uspjeha je u skladu s organizmičkim pristupom motivaciji, prema kojem osoba aktivno sudjeluje u razmjeni sa svojim okruženjem, čime se stvaraju promjene u

pojedincu i okolini (Blasi, 1976, prema Reeve, 2010, str.105). U meta-analizi Valentine i suradnika (2004), efekt prethodnih uvjerenja o sebi na kasnije postignuće nakon kontroliranja efekta prethodnog postignuća je bio značajan i pozitivan u 90% istraživanja, ali zaključan nalaz je da su ti efekti veći kad se radi o istim domenama života ili uspjeha (npr. samopoimanje matematičkih sposobnosti i uspjeh u matematici).

Postoje i općenitiji nalazi, iako ne brojni. Nekić (2016) je našla da studenti s nižim prosjekom ocjena izvještavaju o nižim razinama radne angažiranosti i negativnijim temeljnim samoevalucijama. Samopoštovanje studenata u istraživanju Ivanov i Penezić (2002) je bilo pozitivno povezano sa samoefikasnošću, subjektivnim zadovoljstvom studijem i životom i procjenama uspješnosti na studiju. Moguće je da akademski uspjeh ima potencijalno opipljiviju povezanost s temeljnim samoevaluacijama nego s mjerama samopoimanja ili samopoštovanjem koje su manje obuhvatne. Neka istraživanja, međutim, ukazuju da obrazovni uspjeh gubi na važnosti tijekom srednje škole i narednih godina, stoga se očekuje da je akademski uspjeh manje utjecajan na formiranje samopoštovanja u adolescenciji, odnosno mladoj odrasloj dobi (Bachman i O'Malley, 1977). Glavnina istraživanja odnosa između samopoimanja/samopoštovanja i akademskog uspjeha provedena je na djeci do 14 ili, u najboljem slučaju, 18 godina, koja predstavljaju skupinu osoba sa specifičnim životnim stresorima i razvojnim izazovima. Studenti su u ovom segmentu nedovoljno istražen uzorak.

Socijalne i temporalne usporedbe

Socijalne i temporalne usporedbe su dva fundamentalna izvora informacija pri evaluaciji vlastitih osobina i sposobnosti (Zell i Alicke, 2009). Znanje o sebi formira se na temelju informacija iz brojnih pritoka, uključujući povratnu informaciju vezanu za ponašanje, druge ljude i strukturirane zadatke. Povratna informacija o ponašanju je najsalijentniji izvor podataka za procjenu vlastitih karakteristika, stanja i statusa, a sadrži temporalne i socijalne komponente. Temporalna komponenta odnosi se na percepciju da se neko ponašanje poboljšava ili pogoršava kroz vrijeme, a socijalna komponenta informira pojedinca o njegovom relativnom položaju u odnosu na druge (Zell i Alicke, 2009). Ovi procesi nazivaju se temporalnim (Albert, 1977), odnosno socijalnim usporedbama (Festinger, 1954). Festinger (1954) je formirao teoriju socijalne usporedbe na temelju hipoteze da nam je izrazito bitno i adaptivno poznavati svoj relativni položaj

u odnosu na druge kad je u pitanju dimenzija ponašanja i izvedbe koja nam je od osobne važnosti. Kako je Festinger naveo, socijalne usporedbe omogućavaju ljudima zadovoljavanje njihovog poriva za preciznom evaluacijom sebe. Pritom navodi da se ljudi uspoređuju s obzirom na mišljenja i sposobnosti. U organizacijskom kontekstu, točne informacije o sebi dobivene procesom socijalnih usporedbi igraju ključnu ulogu u samoregulaciji i prilagodbi osobe na njeno okruženje (Ashford, 1986). Međutim, izgleda da njihova učestalost ima nepovoljan efekt na pojedinca. U istraživanju Ivanov i Penezić (2002) samopoštovanje sudionika je bilo negativno povezano s učestalošću uzlaznih socijalnih usporedbi. Kao objašnjenje je navedena mogućnost da se osoba negativnije vrednuje kad se loše osjeća i nezadovoljna je svojim učinkom nakon usporedbe s drugima ili sobom. Samoefikasnost je negativno korelirala sa učestalošću socijalnih usporedbi svih smjerova, a pozitivno s učestalošću temporalnih usporedbi, subjektivnom procjenom uspješnosti na studiju i negativno s usamljenošću. Češće korištenje temporalnih usporedbi je bilo pozitivno povezano sa samoefikasnošću. Pokazalo se da pri samoevaluaciji studenti češće koriste temporalne nego socijalne usporedbe, te da temporalne usporedbe imaju povoljnije posljedice (Ivanov i Penezić, 2002). Nalazi drugih istraživanja ukazuju da su pojedinci skloniji uspoređivanju svojih sposobnosti s drugima manje zadovoljni životom (Schneider i Schupp, 2011). Osobe s niskim samopoštovanjem i nestabilnom slikom sebe (Campbell, 1990) smatraju se sklonijima socijalnim usporedbama (Wayment i Taylor, 1995). Slično tome, depresivne osobe su se pokazale sklonijima socijalnim usporedbama i osjetljivijima na njih (Swallow i Kuiper, 1990). Isto stoji i za visoke u neuroticizmu (Fujita, 1995, prema Gibbons i Buunk, 1999). Iz ovih razloga u ovom istraživanju se pretpostavlja negativna povezanost orijentiranosti socijalnim usporedbama i temeljnih samoevaluacija.

Teorija temporalne samoprocjene (*temporal self-appraisal theory - TSA*) polazi od pretpostavke da su ljudi motivirani imati visoko mišljenje o sebi (Baumeister, 1998, prema Strahan i Wilson, 2006). Ovo viđenje sebe se formira na temelju dokaza o poboljšavanju (Kunda, 1990). TSA teorija predlaže da ćemo imati više koristi od kritiziranja nego hvaljenja prošle verzije sebe. Teoretičari povlače paralelu temporalnih usporedbi kao verzije socijalnih usporedbi na niže; kao što usporedbom s drugima koji na nekoj dimenziji kotiraju lošije nego mi generiramo pozitivne osjećaje o sebi (Wood i Taylor, 1991, prema Strahan i Wilson, 2006), usporedba s inferiornim prošlim ja može pomoći ljudima da se osjećaju bolje (Albert, 1977). Albert (1977) navodi i da se

drugi aspekt stvaranja precizne reprezentacije o sebi odnosi na potrebu utemeljenja i održavanja osjećaja o vlastitom identitetu kroz vrijeme.

U kompetitivnoj sredini gdje postoji objektivan kriterij ocjena, polaznike obrazovnih ustanova stalno se podsjeća na važnost njihovog postignuća. Nadalje, učenici i studenti svakodnevno imaju priliku uspoređivati svoju izvedbu s izvedbom drugih. Reakcije prijatelja i drugih bliskih ljudi na uspjeh ili neuspjeh se internaliziraju, a osobna određenja uspjeha ili neuspjeha formiraju samopoimanje (Demo i Parker, 1987). Neemann i Harter (2012) također navode socijalne usporedbe kao jedan od mogućih faktora u definiranju osobnog kriterija uspješnosti i prosuđivanja vlastitog postignuća. Pokazalo se da socijalne i temporalne usporedbe (kad se pojavljuju zajedno) nezavisno utječu na prosudbe pojedinca o izvedbi u zadatku i sposobnosti (Zell i Alicke, 2009). Istraživanja subjektivne dobrobiti pokazuju da su socijalne usporedbe bolji prediktor sreće (Fox i Kahneman, 1992). Ljudi svih uzrasta više upotrebljavaju socijalne nego temporalne usporedbe (Suls, 1986, prema Zell i Alicke, 2009). Međutim, ima i suprotnih nalaza: studenti u istraživanju Ivanov i Penezić (2002) su češće koristili temporalne nego socijalne usporedbe, pri čemu su temporalne usporedbe imale povoljnije posljedice. Literatura koja istražuje egocentrizam (Dunning, 2000, prema Zell i Alicke, 2009) ukazuje na mogućnost da su ljudi osjetljiviji na informacije proizašle iz temporalnih usporedbi. Ljudi pridaju više pažnje vlastitim ponašanjima i njihovim ishodima u odnosu na neki kriterij nego tuđima, više o njima razmišljaju i pridaju im više težine pri donošenju sudova (Kruger, 1999). Zell i Alicke (2009) dobili su nalaz da su sudionici procjenjivali kvalitetu svoje izvedbe na temelju informacija o tome napreduju li ili se pogoršavaju u odnosu na prije, bez obzira na svoj relativni položaj u skupini. Njihov nalaz je u skladu s egocentričnim objašnjenjem da se ljudi u puno većoj proporciji oslanjaju na vlastita iskustva i ishode, iako su za procjenu vlastite izvedbe dostupni i drugi podaci. Ljudi kojima se poboljša izvedba i pritom imaju bolju izvedbu od drugih trebali bi se najpovoljnije procjenjivati (Zell i Alicke, 2009). Zato je pretpostavljeno da će temporalne usporedbe u ovom istraživanju imati pozitivan doprinos temeljnim samoevaluacijama.

Schneider i Schupp (2011) su dobili nalaz da visina prihoda predviđa zadovoljstvo životom, ali samo onih sudionika kojima su socijalne usporedbe važne. Drugim riječima, što su sudionici imali izraženiju tendenciju usporedbe s drugima, to je povezanost između prihoda i zadovoljstva životom bila snažnija. Autori tvrde da je ljudima iznimno bitan njihov stav o

sposobnostima drugih, budući da one reflektiraju i ekonomski uspjeh. Stoga su pretpostavili da se usporedbe vlastitih sposobnosti (odnosno, prihoda) s tuđima negativno reflektiraju na zadovoljstvo životom jer smatraju da takve usporedbe rezultiraju informacijama koje potiču kompetitivnost i osjećaj pritiska. Relativna visina prihoda nije značajno predviđala zadovoljstvo životom kod sudionika bez takvih tendencija. Na sličan način, u ovom istraživanju je formirana moderacijska hipoteza za socijalne usporedbe kao moderatora odnosa između akademskog postignuća i temeljnih samoevaluacija, i to na način da će za osobe sklonije socijalnim usporedbama akademsko postignuće biti jače povezano s temeljnim samoevaluacijama. Pretpostavka proizlazi iz perspektive da je studentima akademski uspjeh pokazatelj kompetencije i vještina koje će im kasnije u poslu biti važne. Za studente kojima je važan njihov relativni status u grupi, taj status bi trebao imati veći značaj u određenju njihovih temeljnih samoevaluacija.

Usamljenost

Društveni odnosi su srž ljudskog života. U mnogim definicijama, usamljenost se svodi na neugodno emocionalno i motivacijsko stanje koje se javlja kao rezultat nemogućnosti zadovoljenja potrebe za intimnošću, ljubavlju i pripadanjem (Lacković-Grgin i sur., 1998). Važnost istraživanja usamljenosti leži u njenoj učestalosti i negativnim ishodima na psihološko zdravlje, uključujući simptome anksioznosti i depresije (Cacioppo i sur., 2015). Za adolescente u prijelazu u odraslo doba postoji povećana osjetljivost na iskustva usamljenosti (Qualter i sur., 2015). Kod Bezinović i suradnika (1998), čak 46.6% studenata u uzorku navelo je probleme vezane uz socijalno funkcioniranje. Prijelaz na studij predstavlja svojevrsni razvojni izazov i zahtjev na elaboraciju socijalnih vještina koje među studentima jako variraju (Moeller i Seehuus, 2019).

Bezinović i suradnici (1998) argumentiraju da se zadovoljstvo životom zasniva na kvalitetnim odnosima s drugima i da taj faktor u studentskom razdoblju ima osobito velik značaj. Autori tvrde da nedostatak zadovoljavajućih odnosa s drugima kod studenata otvara mogućnost javljanja zapreka u životnom i akademskom funkcioniranju. Usamljenost je povezana s raznim karakteristikama ličnosti, poput niskog samopoštovanja, sramežljivosti, osjećaja otuđenosti, vanjskog lokusa kontrole i vjere da je svijet nepravedan (Jones i sur., 1981). Kod odraslih općenito, usamljenost je povezana s negativnim afektom, uključujući nemir, dosadu i nezadovoljstvo životom i društvenim odnosima (Russel i sur., 1978). U jednom istraživanju sa studentima u Hrvatskoj dobivene su negativne korelacije samopoštovanja s usamljenošću, stresnosti studija i

studijskim opterećenjem (Ivanov i Penezić, 2002). Neki istraživači navode da je socijalna samoefikasnost važan prediktor usamljenosti (Esen i sur., 2013). Iz ovih nalaza proizlazi hipoteza da će usamljenost u ovom istraživanju značajno predviđati temeljne samoevaluacije.

Kobal i Musek (2001) izvještavaju o negativnoj povezanosti akademskog uspjeha i samopoimanja vršnjačkih odnosa sa suprotnim spolom. Drugim riječima, sudionici koji su se po pitanju heteroseksualnih i vršnjačkih odnosa sa suprotnim spolom smatrali afirmiranijima, imali su niže akademsko postignuće. Na temelju ovog nalaza moguće je pretpostaviti i moderacijski efekt usamljenosti na odnos između (percipiranog) akademskog uspjeha i temeljnih samoevaluacija na način da će usamljenijim studentima akademski uspjeh snažnije predviđati temeljne samoevaluacije. Naime, pretpostavka je da će usamljeniji studenti zbog niže socijalne samoefikasnosti i posljedično manje količine vremena provedenog u druženju ulagati više vremena u ispunjenje akademskih obaveza i da će im njihovo uspješno ispunjavanje više značiti i tako na neki način kompenzirati nedostatak afirmacije u vršnjačkom i socijalnom okruženju.

Rod

Nalazi upućuju da u adolescentskoj populaciji postoji mala, ali značajna razlika u samopoštovanju u korist muškaraca (Kling, 1999). Učenice u prosjeku imaju nešto bolji akademski uspjeh nego učenici, a učenici imaju više akademsko samopoimanje (Calsyn i Kenny, 1977), ali nije poznato održava li se ova razlika i u studentskoj dobi.

Zanimljiv je nalaz Calsyn i Kenny (1977) da je prosjek ocjena kauzalno dominantan akademskom samopoimanju, te da je taj efekt bio značajan samo kod djevojaka. Drugim riječima, djevojkama je prosjek ocjena uzrokovao veće promjene u akademskom samopoimanju. Iz ovog nalaza proizlazi hipoteza o rodu kao moderatoru odnosa između akademskog postignuća i temeljnih samoevaluacija. Također, kod djevojaka je prosjek ocjena bio snažniji prediktor akademskih aspiracija i planova. Moguće objašnjenje je da su žene zbog nižeg samopoštovanja osjetljivije na negativnu povratnu informaciju o izvedbi nego muškarci (Eagly i Whitehead, 1972). Implikacije za moderacijski efekt roda mogu se naći i u istraživanju Demo i Parker (1987): kad su proučavali odnos između ocjena i samopoštovanja, podaci su išli u prilog prethodnim nalazima da ocjene nisu značajan prediktor samopoštovanja za osobe studentske dobi. Međutim, to nije bio slučaj za studentice bijele rase, koje su imale niže samopoštovanje, te kod kojih je dobivena korelacija samopoštovanja i ocjena. Autori nalaze objašnjavaju time da studentice generalno imaju

nešto niže samopoštovanje, te ovisno o razini postignutog uspjeha dobivaju pozitivnu informaciju o svojoj vrijednosti ili se osjećaju inferiornije. Žene će vjerojatnije ustrajati do završetka studija nego muškarci (Vaez i Laflamme, 2008). Međutim, žene u pravilu također češće pate od depresije i povišenog stresa u odnosu na muškarce (Vaez i Laflamme, 2008).

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odrednice temeljnih samoevaluacija kod studenata na trećoj i višim godinama studija, te analizirati postojanje interakcijskih efekata između pretpostavljenih prediktora.

PROBLEMI I HIPOTEZE

Problemi

1. Ispitati povezanost između akademskog uspjeha, akademske kompetencije, usamljenosti, te socijalnih i temporalnih usporedbi kao prediktora i temeljnih samoevaluacija kao kriterija.
2. Ispitati jesu li socijalne usporedbe moderator odnosa između uspjeha na studiju i temeljnih samoevaluacija.
3. Ispitati jesu li temporalne usporedbe medijator odnosa između uspjeha na studiju i temeljnih samoevaluacija.
4. Ispitati je li usamljenost moderator odnosa između uspjeha na studiju i temeljnih samoevaluacija.
5. Utvrditi postoji li razlika u akademskom uspjehu s obzirom na rod. Ispitati je li rod moderator odnosa između uspjeha na studiju i temeljnih samoevaluacija.

Hipoteze

1. Prosjek ocjena, akademska kompetencija, socijalne i temporalne usporedbe i usamljenost imat će značajan samostalan doprinos u objašnjenju varijance rezultata na skali Temeljnih samoevaluacija. Pri tome će prosjek ocjena, akademska kompetencija i temporalne usporedbe biti pozitivni prediktori temeljnih samoevaluacija, a socijalne usporedbe i usamljenost negativni.
2. Očekuje se značajan moderacijski efekt socijalnih usporedbi na odnos između akademskog uspjeha izraženog kao prosjek ocjena, odnosno percipirane akademske kompetencije i

temeljnih samoevaluacija. Pretpostavlja se da će ta povezanost biti viša kod studenata sklonijih socijalnim usporedbama.

3. Očekuje se značajan medijacijski efekt temporalnih usporedbi na vezu između akademskog uspjeha izraženog kao prosjek ocjena, odnosno percipirane akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija.
4. Očekuje se značajan moderacijski efekt usamljenosti na odnos između akademskog uspjeha izraženog kao prosjek ocjena, odnosno percipirane akademske kompetencije i CSES. Pretpostavlja se da će kod usamljenijih studenata ta povezanost biti viša nego kod manje usamljenih studenata.
5. Očekuje se da će studentice imati viši prosjek ocjena, a manju percipiranu akademsku kompetenciju i niže temeljne samoevaluacije u odnosu na studente. Očekuje se značajan moderacijski efekt roda na odnos između akademskog uspjeha izraženog kao prosjek ocjena, odnosno percipirane akademske kompetencije, i temeljnih samoevaluacija, pri čemu će kod studentica ta povezanost biti viša nego kod studenata.

METODA

Sudionici

Istraživanje je bilo namijenjeno studentima različitih studijskih smjerova u Hrvatskoj. Zbog pretpostavke da se tijekom početka studija studenti još navikavaju i formiraju radne navike, te stabilnosti ocjena kao pokazatelja akademskog uspjeha, uvjet za sudjelovanje u istraživanju bio je da studiraju barem 3 godine. Sudionici su regrutirani putem studentskih Facebook grupa (Tražim/nudim studentski posao), putem kolegija „Studenti psihologije“ na online platformi za učenje „Omega“ za studente FFZg, te metodom snježne grude - kontaktiranjem poznanika i prijatelja s raznih fakulteta sa zamolbom da podijele poveznicu na upitnik kolegama sa svoje studijske grupe. Studenti psihologije sa Filozofskog fakulteta u Zagrebu su za regrutaciju sudionika mogli biti nagrađeni satima sudjelovanja u istraživanjima.

U konačnom uzorku zadržano je 433 studenata, budući da je od inicijalnih 441 sudionika njih 8 uz ekstremne vrijednosti na pojedinim upitnicima pokazivalo i obrazac davanja istih procjena koji je upućivao na mogućnost nepažljivog čitanja upitnika ili nemotivirano sudjelovanje. Očekivano, u konačnom uzorku su zastupljenije bile studentice ($N = 271$, 61.45%), a studenata je

bilo 160 (36.28%), dok se dvoje nije izjasnilo o rodu. Prosječna dob sudionika bila je 22.5 godina, a vrijednosti su se kretale u rasponu od 20 do 36. S obzirom na godinu studija, najviše je studenata bilo na 3. godini (52.4%), te je 17.3% bilo na 4. godini i 30.3% na 2. godini diplomskog, odnosno 5. i višim godinama integriranog studija. Od 405 studenata koji studiraju na sveučilištima, najviše studenata bilo je sa Sveučilišta u Zagrebu (76.5%), zatim sa Sveučilišta u Rijeci (8.9%) i Sveučilišta u Zadru (5.7%) itd. Ukupno 28 studenata je označilo da studira na drugim učilištima.

Mjerni instrumenti

1. *Temeljne samoevaluacije*

Za potrebe istraživanja koristili smo Skalu temeljnih samoevaluacija (*Core Self-evaluations Scale - CSES*) koju su razvili Judge i suradnici (2003). Hrvatsku verziju koristili su Černja Rajter i suradnici (2019), te Nekić (2016) (Prilog 1). Skala temeljnih samoevaluacija se sastoji od 12 čestica pri čemu ih je 6 obrnuto kodirano. Ukupan rezultat na skali se računa kao aritmetička sredina. Koeficijent internalne konzistentnosti kod Judge i suradnika (2003) iznosio je .81-.84, kod Nekić (2016) je iznosio .85, a u ovom istraživanju dobiven je a = .83. Čestice su formulirane kao tvrdnje, npr. „Uspješno izvršavam zadaće. Odgovori se daju na skali od 1 = *uopće se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*, a zadatak sudionika bio je označiti stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

Skala temeljnih samoevaluacija osmišljena je kao ‘direktan’ način mjerenja faktora temeljnih samoevaluacija, zajedničkog faktora u pozadini neuroticizma, lokusa kontrole, generalizirane samoefikasnosti i samopoštovanja. Alternativni način mjerenja temeljnih samoevaluacija je zasebno mjerenje svake osobine te formiranje kompozitnog rezultata, što se može učiniti na više načina (najčešće je u pitanju diferencijalno ponderirana linearna kombinacija s obzirom da faktori imaju različit doprinos temeljnim samoevaluacijama, ali način određivanja pondera je predmet rasprave) (Chang i sur., 2012). Pri tome je očita prednost Skale temeljnih samoevaluacija u njenoj vremenskoj uštedi. Neke meta-analize i istraživanja upitnika ukazuju da skala jednako dobro (ako ne i bolje) mjeri temeljne samoevaluacije uz višestruko manji broj čestica. Većina čestica Skale temeljnih samoevaluacija je istovremeno zasićena s više od jednog faktora drugog reda, što čini odjeljivanje njihovog pojedinačnog doprinosa nemogućim, ali u kontekstu mjerenja samo nadređenog faktora se smatra prikladnom i štoviše, poželjnom odlikom

upitnika (Judge i sur., 2003). Istraživanja potvrđuju da su crte temeljnih samoevaluacija u visokoj korelaciji (Judge i sur., 2003), povezane su s nadređenim faktorom i imaju slične odnose sa zadovoljstvom poslom i izvedbom (Judge i Bono, 2001). Judge i sur. (2003), kao i Erez i Judge (2001) su utvrdili da nadređeni faktor temeljnih samoevaluacija ima inkrementalni doprinos u objašnjenju nekih ishoda (motivacija i izvedba na zadatku) u odnosu na odvojeno, tzv. 'indirektno' mjerenje četiriju faktora zasebnim upitnicima, ali drugi istraživači su dobili suprotan nalaz (Gardner i Pierce, 2010). Rezultati meta-analize Chang i suradnika (2012) također ukazuju na nekonzistentnost pri utvrđivanju inkrementalnog doprinosa Skale temeljnih samoevaluacija, što pokazuje potrebu za njenom upotrebom u daljnjim istraživanjima.

Potencijalni problem skale i same definicije konstrukta leži u činjenici da s faktorom temeljnih samoevaluacija najviše koreliraju samopoštovanje i generalizirana samoefikasnost, ali lokus kontrole ima relativno mali doprinos i po nekim teorijskim indikatorima možda i nije dio temeljnih samoevaluacija. Naime, on se temelji na percepciji podložnosti kontroli vanjskih događaja, a ne toliko vlastitih osobina i sposobnosti. Kad su crte temeljnih samoevaluacija mjerene tehnikama koje smanjuju pristranost zbog socijalne poželjnosti i raspoloženja, lokus kontrole više nije korelirao s konstruktom, što pokazuje potrebu za daljnjim istraživanjima (Johnson i sur., 2011).

Judge i suradnici (2003) su potvrdili jednostavno faktorsko rješenje, kao i Nekić (2016). U ovom istraživanju dobivena su dva faktora kojima je objašnjeno 47.18% varijance Skale temeljnih samoevaluacija. Matrica faktorskog sklopa vidljiva je u Prilogu 2. Prvim faktorom objašnjeno je 36.60%, a drugim 10.57% varijance. S obzirom na teorijsku podlogu i izgled scree plota (Prilog 3) odlučeno je da će se upitnik tretirati kao da je dobiveno jednostavno rješenje.

2. Akademsko postignuće

Kao objektivna mjera akademskog postignuća uzet je prosjek ocjena. Budući da je korelacija ocjena na preddiplomskom i ocjena na diplomskom studiju iznosila .79, kao prediktor u analizi uzeta je aritmetička sredina tih dviju varijabli. Problem s ocjenama kao jedinstvenim kriterijem akademskog uspjeha je činjenica da studenti s različitih fakulteta imaju različite ocjene, a one ovise o ustroju studija, težini predmeta, pristranosti ocjenjivača i sličnim faktorima. Uz to, akademski uspjeh uključuje i samopoimanje vlastite uspješnosti, pa je kao druga mjera akademskog uspjeha uzeta subskala Akademska kompetencija (*Scholastic Competence*) iz Profila samopoimanja za

studente (Neemann i Harter, 2012). Skala se sastoji od 4 čestice od kojih su dvije obrnuto kodirane. Svaka čestica sastoji se od dvije međusobno oprečne tvrdnje, npr. „Nekim studentima jako dobro ide na fakultetu ALI Drugim studentima ne ide osobito dobro na fakultetu“. Zadatak sudionika bio je odabrati tvrdnju s kojom se više slažu i samo za tu tvrdnju označiti „*Potpuno istinito za mene*“ ili „*Djelomično istinito za mene*“. Pojedini odgovor se boduje od 1 do 4. Ukupni rezultat je aritmetička sredina. Uz skalu Akademske kompetencije, u Prilogu 4 vidljiva je i korištena skala Važnosti (*Importance Rating*), koja se sastoji od 2 čestice vezane za samoprocjenu osobne važnosti akademske uspješnosti u istom formatu kao i prethodna skala. Skale su odabrane zato što autori smatraju da se ovakvim formatom izbjegava socijalno poželjno odgovaranje. Budući da nije pronađena hrvatska verzija, skale su prevedene uz pomoć nezavisnih prevoditelja. Originalna skala prevedena je s engleskog na hrvatski, a zatim je taj prijevod ponovno na engleski prevela druga osoba. U ponovnom prijevodu nisu nađena osobita semantička odstupanja, stoga su ove čestice zadržane i korištene.

Za skalu Akademska kompetencija dobivena je jednostavna faktorska struktura. Prvim faktorom objašnjeno je 50.63% varijance, a pouzdanost tipa internalne konzistencije je iznosila $a = .67$. Neemann i Harter (2012) navode koeficijente pouzdanosti od $a = .84$. Skala Važnosti je pri analizi podataka izostavljena iz daljnjih statističkih postupaka budući da nije zadovoljen kriterij visokog prosječnog rezultata ($M \geq 3$) koji bi implicirao značaj ove skale u analizama u validacijskom istraživanju (Neemann i Harter, 2012), a i niska pouzdanost (iako očekivana za upitnik od samo dvije čestice) je implicirala njenu neupotrebljivost. Autori su u priručniku napomenuli da je upitnik kreiran i validiran na uzorku američkih studenata te da nije utvrđena prikladnost korištenja ovakve forme u različitim kulturama, osobito kolektivističkima, gdje je i sam jezik manje orijentiran na samopoimanje i na socijalne usporedbe se gleda u negativnom svjetlu.

3. Socijalne usporedbe

U istraživanjima temporalnih i socijalnih usporedbi, često se nailazi na eksperimentalne nacrte gdje one imaju ulogu nezavisnih varijabli (Zell i Alicke, 2009). Ako su i korištene, mjere socijalnih usporedbi često su napravljene *ad-hoc*, bez validacije i uključivale su vrlo mali broj čestica koje bi se planski zadavale sudionicima nakon izlaganja eksperimentalnoj situaciji. S obzirom da nije nađena skala s odgovarajućim statističkim parametrima koja bi mjerila smjer socijalnih usporedbi,

odlučili smo da ćemo u analizi koristiti općenitiju Skalu orijentacije socijalnim usporedbama (INCOM) autora Gibbons i Buunk (1999) (Prilog 5). Naime, Brown i sur. (2007) su ustanovili postojanje korelacije između uzlaznih i silaznih socijalnih usporedbi, što sugerira da su ljudi koji češće koriste uzlazne socijalne usporedbe skloni koristiti i silazne socijalne usporedbe. Stoga smo procijenili da će INCOM skala prikladno obuhvatiti konstrukt socijalnih usporedbi bez obzira što ne obuhvaća njihov smjer. INCOM skala primarno mjeri sklonost osobe da uspoređuje svoje sposobnosti i mišljenja s drugima, što se smatra domenom individualnih razlika. Sastoji se od 11 čestica pri čemu su dvije obrnuto kodirane. Čestice su formulirane kao tvrdnje, npr. „Nisam tip osobe koji se često uspoređuje s drugima“. Odgovori se daju na skali od 1 = *uopće se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*, a zadatak sudionika bio je označiti stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Autori, kao i Schorgen i Schupp (2011) koji su proveli validacijsku studiju dobili su razna faktorska rješenja ovisno o modelu, ali najkonzistentniji je model u kojemu su dobivena dva faktora - jedan za sposobnosti, drugi za mišljenja. Taj nalaz o strukturi je relativno dobro ustanovljen i repliciran, te je dobiven i u ovom istraživanju, osim ‘kontrolne’ čestice 11. koja je i u validacijskoj studiji dijelila više varijance s prvim faktorom. Iako su u podlozi dva faktora, ukupni rezultat se formira kao aritmetička sredina odgovora na svim česticama. Pouzdanost tipa internalne konzistencije je u ovom istraživanju iznosila $a = .78$, a faktorima je objašnjeno 46.55% varijance. Matrica faktorskog sklopa vidljiva je u Prilogu 6.

4. Temporalne usporedbe

Budući da za temporalne usporedbe pretraživanjem literature nije pronađena odgovarajuća skala, za potrebe ovog istraživanja osmislili smo ju po uzoru na INCOM skalu. Skala se sastojala od 5 čestica, pri čemu je jedna obrnuto kodirana. Čestice su formulirane kao tvrdnje, npr. „Kad razmišljam o svojim postignućima, uspoređujem svoju uspješnost nekad i sad“. Odgovori se daju na skali od 1 = *uopće se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*, a zadatak sudionika bio je označiti stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Kao referentne čestice za formiranje skale korištene su čestice 3, 4, 5, 6 i 9 iz INCOM skale. Dobivena je jednostavna faktorska struktura, pri čemu je jednim faktorom objašnjeno 50.42% varijance. Skala je imala zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije od $a = .74$. Skala se nalazi u Prilogu 7.

5. Usamljenost

Kao indikator usamljenosti korištena je Kratka verzija UCLA Skale usamljenosti (Allen i Oshagan, 1995) koju su adaptirali Lacković-Grgin i suradnici (2002). UCLA Skala usamljenosti, koja se sastoji od 20 čestica, najčešće je korištena mjera usamljenosti u istraživanjima (Paloutzian i Janigian, 1989, prema Allen i Oshagan, 1995). Čestice u kratkoj verziji (7 čestica) reflektiraju prijateljske veze, odnosno manjak istih, i konceptualno se podudaraju s punom verzijom od 20 čestica. Primjer čestice u kratkoj verziji je „Nedostaje mi društvo“. Odgovori se daju na skali od 1 = *uopće se ne odnosi na mene* do 5 = *u potpunosti se odnosi na mene*, a zadatak sudionika bio je označiti stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Kratka verzija je također pokazala invarijantnost s obzirom na rod, rasu, bračni status, radni status, prihode, dob i stupanj obrazovanja (Allen i Oshagan, 1995). Skala se nalazi u Prilogu 8.

Koeficijent unutarnje konzistentnosti hrvatske verzije iznosio je .83-.85, a u ovom istraživanju dobiven je α = .80. U skladu s očekivanjima, dobivena je jednostavna faktorska struktura skale, pri čemu je prvim faktorom objašnjeno 47.89% varijance Kratke verzije UCLA skale.

Postupak

Istraživanje je provedeno online, uz pomoć platforme Limesurvey. Za ispunjavanje upitnika bilo je potrebno 10-15 minuta. Na početku upitnika, sudionici su dali informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Nakon demografskih podataka, prvi upitnik je bio CSES, a ostali upitnici su imali rotirani redoslijed. Redoslijed svakog pitanja u pojedinom upitniku također je bio rotiran. Na kraju upitnika, sudionici su mogli upisati ime studenta psihologije koji im je uputio poziv na sudjelovanje. U Limesurveyu je aktivirana opcija pohranjivanja kolačića koji je onemogućavao ponovno rješavanje upitnika s istog računala.

Istraživanje je provedeno u siječnju 2021. Prikupljanje podataka trajalo je oko 3 tjedna.

REZULTATI

Provedeno je istraživanje prediktora temeljnih samoevaluacija na studentskom uzorku i dobiveni su sljedeći rezultati. Deskriptivni parametri prikazani su u Tablici 1. U svrhu određivanja ozbiljnosti odstupanja distribucije od normalne korišten je Fisherov indeks dobiven dijeljenjem vrijednosti asimetrije ili spljoštenosti s njihovom standardnom pogreškom (Kellar i Kelvin, 2010, prema Pett, 2015). Prihvatljiv raspon vrijednosti se nalazi u intervalu -/+1.96. Iz tablice je vidljivo

da su rezultati na UCLA skali pozitivno asimetrični, a na INCOM i Skali temporalnih usporedbi negativno asimetrični. Distribucija prosječnih ocjena je blago spljoštena. Unatoč statističkim indikatorima odstupanja od normalne distribucije, ove varijable su zadržane u regresijskoj analizi iz razloga što su provjere njezinih preduvjeta zadovoljene temeljem vizualnog pregleda homoscedasciteta i pregleda vrijednosti indeksa tolerancije (>0.2) i faktora inflacije varijance (<10) (Bowerman i O'Connell, 1990, prema Field, 2005). Uvidom u tablicu interkorelacija (Tablica 2.) je jasno da nema izražene kolinearnosti među prediktorima. Osim dobi i godine studija, prediktori su u značajnoj korelaciji s kriterijem temeljnih samoevaluacija.

Tablica 1

Aritmetička sredina, standardna devijacija, varijanca, raspon i Fisherovi indeksi asimetrije i spljoštenosti za mjerene varijable.

Skale	*M*	*SD*	*Minimum*	*Maksimum*	*Fisherov indeks asimetrije*	*Fisherov indeks spljoštenosti*
CSES	3.37	0.56	1.75	4.92	-0.39	-0.17
Prosjek ocjena	3.85	0.57	2.04	4.99	-1.83	-1.97*
Ak. kompetencija	2.85	0.62	1	4	-0.68	-1.41
INCOM	3.38	0.54	1.82	4.73	-2.21*	-0.74
Temporalne usporedbe	3.45	0.71	1.20	5	-3.03*	-0.20
UCLA	15.1	5.20	7	31	5.94*	0.73

*Napomena: CSES – Skala temeljnih samoevaluacija, INCOM – Skala orijentacije socijalnim usporedbama, UCLA - Kratka skala usamljenosti, * - vrijednost odstupa od prihvatljivog raspona*

Tablica 2

Tablica interkorelacija prediktorskih varijabli i kriterija.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Dob	1								
2. Rod	.02	1							
3. Godina studija	.55**	-.03	1						
4. Prosjek ocjena	.13**	-.11*	.33**	1					
5. Ak. kompetencija	-.14**	.1*	.11*	.33**	1				
6. INCOM	-.09	.01	-.04	.05	-.11*	1			
7. Temporalne	.01	-.04	.03	.05	-.02	.26**	1		
8. UCLA	.06	-.01	.05	-.05	-.19**	.14**	.07	1	
9. CSES	-.07	.17**	.07	.17**	.49**	-.27**	-.12*	-.43**	1

*Napomene: CSES – Skala temeljnih samoevaluacija, INCOM – Skala orijentacije socijalnim usporedbama, UCLA - Kratka skala usamljenosti, * p < .05, ** p < .01. Vrijednosti za rod: Ž = 1, M = 2*

Regresijska analiza

Radi kontrole sociodemografskih varijabli, provedena je hijerarhijska regresijska analiza u dva bloka. U prvom bloku kao sociodemografske varijable uvršteni su dob, rod i godina studija. U idućem bloku ubačeni su prediktori prosjek ocjena, akademska kompetencija, socijalne i temporalne usporedbe te usamljenost. Prvim modelom objašnjeno je 5.4% varijance kriterija temeljnih samoevaluacija. Drugim modelom objašnjeno je dodatnih 35.4% varijance kriterija. Ovim regresijskim modelom objašnjeno je ukupno 40.8% varijance temeljnih samoevaluacija. Značajan samostalni doprinos imali su rod ($\beta = 0.18$, $p<.01$), dob ($\beta = -0.17$, $p<.01$) i godina studija ($\beta = 0.17$, $p<.01$) u prvom bloku, te u drugom bloku akademska kompetencija ($\beta = 0.36$, $p<.01$), socijalne usporedbe ($\beta = -0.18$, $p<.01$) te usamljenost ($\beta = -0.33$, $p<.01$). Od sociodemografskih varijabli, samo je rod u drugom koraku ostao značajan prediktor ($\beta = 0.14$, $p<.01$). Standardizirani regresijski koeficijenti vidljivi su u Tablici 3.

Tablica 3

Regresijski koeficijenti.

	β	t	p
1. korak			
Rod	0.18	3.77	<.01
Dob	-0.17	-3.01	<.01
Godina studija	0.17	2.97	<.01
$R2 = .054$, $F(3,427) = 8.11$, $p<.01$			
2. korak			
Rod	0.14	3.65	<.01
Dob	-0.06	-1.21	0.23
Godina studija	0.06	1.29	0.20
Prosjek ocjena	0.05	1.08	0.28
Akademska kompetencija	0.36	8.43	<.01

Socijalne usporedbe	-0.18	-4.43	<.01
Temporalne usporedbe	-0.04	-1.10	0.27
Usamljenost	-0.33	-8.56	<.01

ΔR2 = .354, *ΔF*(5,422) = 50.51, *p*<.01
R2 = .408, *F*(8,422) = 36.37, *p*<.01

Medijacijske i moderacijske analize te analiza rodnih razlika

U sljedećim koracima obrade podataka, analizirani su medijacijski i moderacijski efekti varijabli na odnos između akademskog uspjeha, odnosno akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija.

Pretpostavljeno je da će temporalne usporedbe biti medijator odnosa između ovih varijabli. Međutim, unatoč direktnom odnosu ocjena i temeljnih samoevaluacija (*b* = 0.18, *p*<.01) i značajnoj korelaciji između temporalnih usporedbi i kriterija u modelu (*b* = -0.10, *p*<.01) nije dobiven značajan medijacijski efekt temporalnih usporedbi. Slično je dobiveno i u medijacijskoj analizi s akademskom kompetencijom kao prediktorom.

Pretpostavljen je i moderacijski utjecaj socijalnih usporedbi na odnos između ocjena, odnosno akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija. Unatoč direktnom odnosu između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija (*b* = 0.80, *p*<.01), socijalne usporedbe nisu bile značajan prediktor niti moderator. Ocjene nisu značajno predviđale kriterij.

Što se tiče pretpostavljenog moderacijskog efekta roda na odnos između ocjena, odnosno akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija, u oba modela nađeni su samo značajni direktni efekti ocjena (*b* = 0,31, *p*<.01), odnosno akademske kompetencije (*b* = 0.44, *p*<.01) na temeljne samoevaluacije.

Studentice su imale niži rezultat na skali temeljnih samoevaluacija u odnosu na studente. T-testom utvrđeno je i postojanje značajnih razlika s obzirom na rod u domenama akademske

kompetencije, pri čemu su studentice imale niži rezultat od studenata, te ocjena[1]), gdje su studentice imale veći prosjek ocjena u odnosu na studente. Deskriptivni podaci, rezultati t-testa i pripadajući pokazatelji veličine efekta vidljivi su u Tablici 4.

Tablica 4

Aritmetička sredina, standardna devijacija, t, stupnjevi slobode i Cohenov d za mjerene varijable s obzirom na rod.

Skale	Rod	*M*	*SD*	*t*	*df*	*Cohenov d*
CSES	Ženski	3.30	0.55	-3.54**	429	-0.35
	Muški	3.50	0.57			
Prosjek	Ženski	3.90	0.52	2.25*	286	0.24
	Muški	3.77	0.63			
Ak. kompetencija	Ženski	2.80	0.60	-2.05*	429	-0.20
	Muški	2.93	0.64			
INCOM	Ženski	3.38	0.53	-0.16	429	-0.02
	Muški	3.39	0.55			
Temporalne	Ženski	3.47	0.70	0.77	429	0.08
	Muški	3.42	0.73			
UCLA	Ženski	15.09	5.14	0.11	429	0.01
	Muški	15.04	5.02			

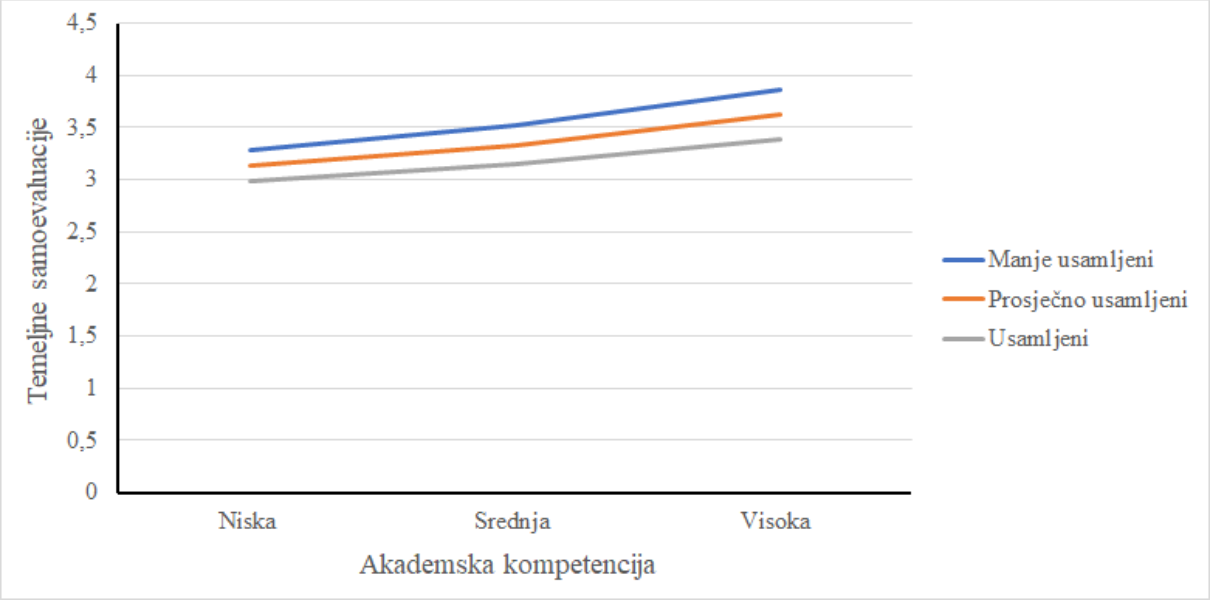
*Napomene: CSES – Skala temeljnih samoevaluacija, INCOM – Skala orijentacije socijalnim usporedbama, UCLA - Kratka skala usamljenosti, * p < .05, ** p < .01*

Za usamljenost kao moderatora odnosa između ocjena i temeljnih samoevaluacija također nije dobiveno ništa osim direktnog efekta ocjena (b = 0.28, p<.05). Istražen je i odnos između usamljenosti kao moderatora odnosa između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija. Dobiven je značajan interakcijski efekt usamljenosti na odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija (b = -0.01, p<.05). Moderacijskim modelom je objašnjeno 36% varijance temeljnih samoevaluacija (F(3,429) = 80.43, p<.01). Analizom jednostavnih nagiba (Slika 1.) utvrđeno je da je za nisko usamljene nagib iznosio 0.46, za prosječno usamljene 0.39, te za usamljenije studente iznosio 0.32 (sve p<.01). Drugim riječima, za manje usamljene studente, odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija je bio izraženiji nego za prosječno usamljene i usamljene studente.

[1] Welchov t-test; Levenov test je pokazao nejednakost varijanci.

Slika 1

Analiza jednostavnih nagiba moderacijskog efekta usamljenosti na odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija.



Iz priloženih rezultata je vidljivo da su, u skladu s hipotezama, socijalne usporedbe i usamljenost negativni prediktori temeljnih samoevaluacija, te da je akademska kompetencija njihov pozitivan prediktor. Rod je također značajan prediktor temeljnih samoevaluacija, pri čemu je potvrđena ranije navedena razlika; studentice imaju niže samoevaluacije nego studenti. Za temporalne usporedbe nije dobiven očekivani efekt kao prediktora temeljnih samoevaluacija. Od moderacijskih i medijacijskih efekata, dobiven je samo efekt usamljenosti kao moderatora, i to u obrnutom smjeru od očekivanog. Detaljnija interpretacija rezultata slijedi u raspravi.

RASPRAVA

Provedeno istraživanje odrednica temeljnih samoevaluacija na uzorku studenata pokazalo je da rod, akademska kompetencija, socijalne usporedbe i usamljenost značajno predviđaju temeljne samoevaluacije studenata. Studentice su imale niže temeljne samoevaluacije i percipirale su se manje kompetentnima na studiju, a imale su viši prosjek ocjena od studenata. Dobiven je i značajan moderacijski efekt usamljenosti na odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija, pri čemu je kod manje usamljenih studenata taj odnos bio izraženiji.

Akademsko postignuće i temeljne samoevaluacije

Dobivena je pozitivna povezanost između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija, što je bio sržni predmet ovog istraživanja. Potencijalno objašnjenje ovog odnosa leži u ranije spomenutoj teorijskoj mreži tendencije prilaženju/izbjegavanju (Elliot i Thrash, 2002). Primjena teorije na koncept temeljnih samoevaluacija pretpostavlja da ljudi s visokim temeljnim samoevaluacijama tendiraju prilasku novim situacijama i izazovima te ih vide u pozitivnom svjetlu, što omogućava učenje, korekciju i uspjeh (Chang i sur., 2012).

Llorens i suradnici (2007) navode da su visoko angažirani studenti učinkovitiji, znatiželjni, imaju više inicijative, umor doživljavaju ugodnim i pokazuju zadovoljstvo studijem te postižu bolji akademski uspjeh, što potiče angažiranost te naknadne uspjehe. Smatramo da su zbog toga studenti koji se percipiraju kompetentnijima na studiju ujedno i oni koji imaju više temeljne samoevaluacije. Ustrajnost u aktivnostima koje su subjektivno zastrašujuće, ali u principu relativno sigurne, kroz osjećaj svladavanja uzrokuje poboljšanja u samoefikasnosti i smanjenje obrambenih ponašanja (Bandura, 1977). Nasuprot tome, osobe koje prerano prekinu svladavanje zadatka će zadržati samooslabljujuća vjerovanja i strahove budući da same sebe zakidaju za iskustvo koje bi ih uvjerilo u suprotno (Bandura, 1977). U kontekstu studiranja, prijeteća aktivnost je rješavanje akademskih obaveza, što je zahtjevna aktivnost za koju je potrebno samoregulirano učenje. Pritom, stupanj uspješnosti u njoj je kontinuirani predmet evaluacije nastavnika (ekspertnih figura autoriteta), te je u tom kontekstu učenje ili priprema za nastavu 'prijeteća' aktivnost; prilaganjem rezultata svog rada se otvaramo povratnoj informaciji i mogućnosti suočavanja s neuspjehom. Međutim, doživljaj uspjeha podiže očekivanje uspjeha i u budućim situacijama, a ponovljeni neuspjeh ga spušta, osobito onda kad do njega dolazi na početku. Povremeni neuspjeh koji osoba s visokim očekivanjem vlastite efikasnosti nadilazi svjesnim trudom može ojačati samomotivirano ustrajanje u zadatku ako osoba ima iskustvo (i stoga, percipira) da se i najteže prepreke mogu svladati kontinuiranim trudom. Stoga, efekti neuspjeha na osjećaj vlastite efikasnosti djelomično ovise o kontekstu i odnosu s postojećim iskustvima (Bandura, 1977). Jednom kad je uspostavljena, visoku samoefikasnost smo skloni generalizirati na druge situacije u kojima je izvedba bila oslabljena zbog preokupiranosti pojedinca osobnom neadekvatnošću (Bandura i sur., 1975, prema Bandura, 1977). Prema Banduri (1977), transfer samoefikasnosti je generaliziran, iako će imati najviše efekta na slične aktivnosti.

Ovo objašnjenje bi se moglo osloniti i na ranije spomenutu tendenciju da se otvaramo iskustvima koja potvrđuju našu već postojeću sliku o sebi. Prema teoriji samodeterminacije (Deci i Ryan, 1985, prema Valentine i sur., 2004), osoba će ulagati više truda i upornosti kad nastoji ostvariti ciljeve koji se poklapaju s njenim samoopisom (Sheldon i Elliot, 1999).

Možda bi akademska kompetencija i temeljne samoevaluacije putem nekih složenijih mehanizama mogle djelovati u povratnoj sprezi na sličan način kao akademski uspjeh i akademsko samopoimanje u modelu recipročnih efekata. Navedeni nalazi inspiriraju hipotezu da temeljne samoevaluacije putem izraženije motivacije za prilaženjem omogućavaju studentima da ustraju na akademskim zadacima i time vjerojatnije iskuse uspjeh koji bi potom osnažio osjećaj akademske kompetencije i samoefikasnosti, te doprinio potvrđivanju pozitivne slike o sebi. Naravno, hipoteza se odvija pod pretpostavkom da je akademski uspjeh u ovom istraživanju nedovoljno precizno definiran s obzirom na karakteristike uzorka. Preduvjet za donošenje zaključka o stvarnom postojanju ovakvog mehanizma je, dakako, longitudinalni nacrt i složenija statistička obrada.

Alternativna mogućnost za dobivanje ovakvog efekta akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija vidljiva je u meta-analizi Valentine i suradnika (2004). Autori navode mišljenja drugih istraživača da su upravo povoljna vjerovanja o sebi dio problema niskog akademskog postignuća (Stevenson, 1992; Stout, 2000, prema Valentine i sur., 2004) te da mnogi učenici imaju pozitivna vjerovanja o sebi kojima nedostaje osnova u stvarnim vještinama ili prethodnim postignućima, što stvara lažnu i kontraproduktivnu osnovu za situacije učenja u školi. Doduše, ranije je spomenuto da podaci idu u prilog prednosti pozitivnog samopoimanja u akademskom kontekstu. Bez obzira na njen prediktivni učinak, akademska kompetencija ipak nije obuhvatno mjerilo akademskog uspjeha, već samo mjerilo toga koliko se uspješnima studenti doživljavaju. Uostalom, korelacija akademske kompetencije i ocjena u ovom istraživanju je iznosila $r = .33$, što je iznenađujuće malo za mjere koje bi trebale mjeriti donekle konvergentne konstrukte.

U ovom istraživanju ocjene nisu bile značajan prediktor temeljnih samoevaluacija. Efekt ocjena na temeljne samoevaluacije izostao je i u studiji Khaola i Mahao (2019). Uzrok tomu može biti u nekoliko mogućnosti. Prvo, u uzorku su bili studenti s različitih fakulteta. Sigurno postoje neujednačenosti u sustavu ocjenjivanja- na nekim fakultetima je vjerojatno teže postići dobre ocjene nego na drugima, pa ocjene možda nisu objektivan indikator uspjeha. Demo i Parker (1987) navode mogućnost da je posjedovanje diplome studentima puno bitniji indikator akademskog

uspjeha te da se u toj dobi više ne orijentiraju prema kriteriju ocjena. Jedan od metodoloških propusta ovog istraživanja je činjenica da nije uključena mjera kojom bi se saznalo što studenti definiraju kao akademski uspjeh. Ovo pitanje ostaje otvoreno za neka druga istraživanja. Možda bi drugačije definiran uspjeh na studiju mogao biti važan prediktor temeljnih samoevaluacija (primjerice zadovoljstvo studijem, osjećaj efikasnog studiranja, postotak položenih ispita na rokovima, ostavljanje kolegija za jesen ili produljivanje studija).

Rod

Demo i Parker (1987) su pronašli da su ocjene značajan prediktor samopoštovanja samo za studentice bijele rase. Moderacijski efekt roda je u ovom istraživanju izostao, a nije dobiven ni u sličnom istraživanju odnosa između temeljnih samoevaluacija i akademske izvedbe (Khaola i Mahao, 2019).

Rezultati starijih istraživanja na adolescentima navela su autorice Rosenberg i Simmons na zaključak da se žene socijalizira tako da se osjećaju inferiornima i imaju niže samopoštovanje (1975, prema Demo i Parker, 1987). Naglasak koji se kod djevojaka stavlja na socijabilnost i fizički izgled mogao bi im zapravo naštetiti u periodu kad prolaze promjene fizičkog izgleda vezane uz pubertet i kad moraju mijenjati škole ili obrazovne institucije, stvarati novi socijalni krug i impresionirati novi set autoritetnih figura. Nalazi da u studentskoj dobi i dalje postoje rodne razlike u samopoštovanju ukazuju da mlade žene ostaju ranjive na ove utjecaje i tijekom studentskih godina, možda zbog ustrajnog pritiska da budu lijepe, popularne i spolno aktivne. Pitanje je koliko je ovo objašnjenje plauzibilno, pogotovo u današnje vrijeme, s obzirom da su mladići pod sličnim pritiskom i da dolazi do promjena rodnih uloga. Demo i Parker (1987) su dobili ove nalaze samo za djevojke bijele rase, dok kod djevojaka crne rase nije uočen ovaj efekt. I Kling (1999) u meta-analizi rodnih razlika u samopoštovanju navodi da je razlika dobivena samo između studenata i studentica bijele rase u odnosu na crnu rasu.

U ovom istraživanju dobivene su rodne razlike na planu temeljnih samoevaluacija, akademske kompetencije i prosjeka ocjena. Pri tome su djevojke imale viši prosjek ocjena, a nižu akademsku kompetenciju i temeljne samoevaluacije, što sugerira da su u samoprocjeni djevojke strože prema sebi. Nalaz da studentice imaju viši prosjek ocjena je u skladu s literaturom (Voyer i Voyer, 2014). U jednoj od najcitiranijih meta-analiza rodnih razlika u samopoštovanju, Kling

(1999) navodi isti nalaz - rodne razlike u samopoštovanju su male, ali konzistentno idu u korist mladića i muškaraca (d = .21).

Socijalne usporedbe

Brown i suradnici (2007) potvrdili su hipotezu da su temeljne samoevaluacije blago negativno povezane sa socijalnim usporedbama naviše i naniže. Sličan nalaz dobiven je i u ovom istraživanju: orijentacija socijalnim usporedbama negativno je predviđala temeljne samoevaluacije. Drugim riječima, osobe sklonije socijalnim usporedbama imale su niže temeljne samoevaluacije. Festinger (1954) je tvrdio da je proces socijalnih usporedbi uvjetovan postojanjem nesigurnosti. Autori navode da je njihov nalaz konzistentan s prijedlogom Willsa (1981, prema Brown i sur., 2007) da će osobe s osjećajem manje vrijednosti vjerojatnije pribjegavati socijalnim usporedbama. Osobe s visokim temeljnim samoevaluacijama ne samo da imaju pozitivne osjećaje o sebi, već su i samouvjerene i sigurne u sebe i svoje sposobnosti i vide se kao akteri u svom socijalnom kontekstu. Manje pokolebljiva vjera u vlastitu vrijednost i uvjerenje osobe da uspješno svladava izazove moglo bi utjecati na smanjenje potrebe da se osoba uspoređuje s drugima kako bi povećala osjećaj vlastite vrijednosti (Brown i sur., 2007) i sigurnosti. Mogli bismo reći da osobi s visokim temeljnim samoevaluacijama taj mehanizam možda nije toliko potreban.

Što su ljudi stariji i imaju više iskustva, manje teže traženju vanjskih povratnih informacija i imaju manju potrebu uspoređivati svoje sposobnosti s drugima. U odnosu na njih, mlađi ljudi su suočeni s vanjskim pritiscima i osjetljiviji su na tuđa mišljenja. Nadalje, oni s višim stupnjem obrazovanja izvještavaju o većem interesu za socijalne usporedbe (Schneider i Schupp, 2011). Sve navedeno objašnjava zašto je orijentacija na socijalne usporedbe bila značajan prediktor samoevaluacija u ovom istraživanju- studenti su mlađa skupina ljudi koja je istovremeno u procesu postizanja visokog stupnja obrazovanja.

Prema Ivanov i Penezić (2002), studenti koji su se nakon uzlazne socijalne usporedbe osjećali bolje, kao i nakon usporedbi sa svojim prošlim postignućima i očekivanjima budućih, bili su zadovoljniji studijem i procjenjivali su se uspješnijima. Socijalne usporedbe, prema tome, možda ne moraju biti negativan prediktor, već njihov efekt ovisi o posljedicama koje imaju na pojedinca.

U ovom istraživanju nije dobiven moderacijski efekt socijalnih usporedbi na odnos između akademskog uspjeha, odnosno akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija. Mogući razlog tome jest da je možda bilo neopravdano staviti socijalne usporedbe u položaj moderatora, što je dijelom učinjeno jer INCOM skala nije obuhvatila i smjer socijalnih usporedbi. Odabir INCOM skale kao moderatora imao je svoju logiku: iz rada Ivanov i Penezić (2002) vidljivo je da nije svejedno kakvoj vrsti usporedbi osoba pribjegava- bez obzira što koreliraju, socijalne usporedbe su različitog smjera i imaju različite posljedice s obzirom na pojedince i njihov relativan položaj u skupini. Stoga je pretpostavljeno da socijalne usporedbe opisane INCOM skalom neće imati smisla kao medijator, već moderator budući da se tretiraju kao varijabla individualnih razlika.

Temporalne usporedbe

Utjecaj temporalnog poboljšanja ili pogoršanja može biti slabiji za domene postignuća koje se smatraju fiksiranima. Slično, podložnost kontroli osobine može biti važan moderator efekata temporalnih usporedbi. Ako ljudi osjećaju da su osobno odgovorni za promjene u njihovim osobinama ili sposobnostima kroz vrijeme, tada temporalni trendovi mogu imati neki efekt na samoprocjenu. Međutim, ako se temporalne promjene doživljavaju kao slučajne ili kao rezultat vanjskih okolnosti van kontrole pojedinca, vjerojatno neće imati efekta na samoevaluaciju (Zell i Alicke, 2009). Moguće je da je efekt temporalnih usporedbi na temeljne samoevaluacije u ovom istraživanju izostao iz tog razloga - nije ispitano doživljavaju li studenti svoj akademski uspjeh i kompetenciju kao nešto nad čime imaju kontrolu.

Prema Festingeru (1954), pojedinac teži neutraliziranju razlike nastale socijalnom usporedbom. Albert (1977) se slaže s tom hipotezom, ali napominje i da pojedinac umjesto toga može odlučiti prihvatiti dokaze da se promijenio, utvrditi da je njegov fundamentalni identitet ostao nepromijenjen, ili istaknuti da su različiti samoopisi jednostavno vezani za različite uloge kroz situacije. Postoji jednosmjerni nagon za uzlaznom usporedbom u slučaju temporalne samoprocjene vlastitih sposobnosti. Dakle, osoba u pravilu ima dojam da se poboljšava s vremenom. Ako je promjena nešto razumljivo ili očekivano, neće biti pritiska za izjednačavanjem. Usporedbe koje sugeriraju ili dokazuju sazrijevanje, napredak ili rast će biti favorizirane za razliku od onih koje evidentiraju pad (Albert, 1977). Međutim, nije jasno koliko su temporalne usporedbe važne za temeljne samoevaluacije. Očekivano je da će temporalne usporedbe, zbog pretpostavke da će osoba imati sklonost vidjeti sadašnju verziju sebe u boljem svjetlu nego prošlu s kojom se

uspoređuje na dolje, imati pozitivan efekt na to kako se osoba doživljava. Jedna od mogućnosti izostanka efekta temporalnih usporedbi u ovom istraživanju je da mjernim instrumentom možda uopće nije zahvaćen konstrukt temporalnih usporedbi kao takvih; instrument je sastavljen po uzoru na drugu skalu i nije prošao validaciju. Faktorska struktura ukazuje da instrument mjeri jedan konstrukt, ali bilo bi potrebno provesti daljnje analize valjanosti kako bi se utvrdilo obuhvaća li upitnik željeni predmet mjerenja (AERA, APA i NCME, 2006).

Usamljenost

Dobiveni rezultati pokazuju da usamljenost kod studenata ima jak negativni doprinos temeljnim samoevaluacijama. U istraživanju Lacković-Grgin i suradnika (1998), nisko samopoštovanje bilo je snažan prediktor usamljenosti kod mladih (r = -.47) što se smatra konzistentnim nalazom. Osobe niskog samopoštovanja imaju manje razvijene socijalne vještine, nesklone su preuzimanju rizika u socijalnim situacijama te teško uspostavljaju i održavaju odnose (Baron i Byrne, 1997, prema Lacković-Grgin i sur., 1998). Neki ljudi doživljavaju povećani sram zbog usamljenosti (Rokach, 2013, prema Moeller i Seehuus, 2019) i moguće je da internaliziraju stigmu da nešto s njima nije u redu ako su usamljeni. To bi moglo voditi u manje ulaženja u socijalne situacije, čime se izbjegava i razvoj vještina koje bi im pomogle.

U ovom razdoblju života uobičajeni su problemi ljubavne i seksualne prirode koji bi mogli doprinositi osjećaju usamljenosti. Kod Bezinović i suradnika (1998) 27.8% djevojaka i 30.7% mladića navelo je postojanje tih problema. Autori tvrde da nesnalaženje u domeni ljubavnih i seksualnih iskustava može voditi dubljim emocionalnim krizama koje mogu ometati nošenje sa zahtjevima akademskog obrazovanja.

U moderacijskoj analizi dobiven je slabi moderacijski efekt usamljenosti na odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija, i to u obrnutom smjeru od pretpostavljenog. Moguće je da manje usamljeni studenti imaju jači odnos kompetencije i temeljnih samoevaluacija zbog elementa potrebe za kompetencijom i uzlaznom socijalnom usporedbom iz motiva samopoboljšanja. Još jedna moguća interpretacija ovih nalaza je da studenti koji su manje usamljeni i smatraju se kompetentnijima na studiju istovremeno imaju više temeljne samoevaluacije, što onda povećava interaktivni odnos varijabli, odnosno utječe na usamljenost nekom vrstom mehanizma povratne sprege na sličan način kao model recipročnih efekata. Nadalje, više temeljne samoevaluacije su povezane s većom motivacijom na prilaženje, stoga se

pretpostavlja da su osobe s visokim temeljnim samoevaluacijama odvažnije, osjećaju se socijalno kompetentnijima i stoga se lakše dovode u situacije gdje imaju društvo koje im odgovara. Festinger (1954) je tvrdio da smo skloni uspoređivati se s ljudima koji su nam slični te da u situaciji kad su njihovi standardi drugačiji od našeg standarda postignuća, prilagođavamo svoj standard njihovom. Moguće je da manje usamljeni studenti, budući da imaju sličnu skupinu s kojom se primarno druže ili uspoređuju, kalibriraju svoj standard postignuća na više kako bi održali korak sa svojom skupinom, stoga im je odnos između akademskog uspjeha i temeljnih samoevaluacija bitniji (naime, tada ispunjavaju kriterije koji im afirmiraju identitet).

Manjak socijalne podrške jedan je od najvećih prediktora odustajanja od fakulteta (Mallinckrodt, 1998). Usamljeni ljudi nemaju zadovoljene potrebe za ljubavlju i pripadanjem niti ih uspijevaju zadovoljiti. Lacković-Grgin i suradnici (1998) navode negativnu povezanost emocionalne podrške s usamljenošću i nude interpretaciju da usamljene osobe manje traže podršku kad su uznemirene, ali zbog toga ne mogu zadovoljiti svoje potrebe za samopoštovanjem i samoaktualizacijom.

Ograničenja istraživanja

Najuočljiviji nedostatak istraživanja je bio njegov online oblik, odnosno provedba. Većina sudionika regrutirana je putem društvenih mreža te su u istraživanju sudjelovali oni sudionici koji su za to bili najviše motivirani. Moguće je da se ta motivacija reflektira i u drugim domenama života, što bi potencijalno ugrozilo reprezentativnost ovog uzorka. Ovom problemu, kao i problemu podzastupljenosti studenata u odnosu na studentice se nastojalo doskočiti regrutacijom za eksperimentalne sate kojom je prikupljeno oko pola uzorka.

Podaci su prikupljeni metodom samoprocjene, što donosi mogućnost da je dio povezanosti među varijablama rezultat metode. Nadalje, problem samoprocjene (a i indirektnih mjerenja u psihologiji općenito) je što nema garancije da će sudionici htjeti ili moći iskreno i objektivno odgovarati. Unatoč anonimnosti, postoji potencijal socijalno poželjnog odgovaranja. Unatoč tome što se smatra nepoželjnim uspoređivati se s drugima, Gibbons i Buunk (1999) nisu našli evidenciju za socijalno poželjno odgovaranje na INCOM skalu.

Osim činjenice da akademska kompetencija nije nužno pokazatelj uspjeha, potencijalni problem je što se i studenti mogu međusobno razlikovati po pitanju definicije akademskog uspjeha,

što ovim istraživanjem nije obuhvaćeno. Najviše informacija o tome moglo bi se dobiti kvalitativnom analizom slobodnih odgovora na pitanje što studenti smatraju akademskim uspjehom. Nadalje, možda su u analizu trebale biti uključene i druge sociodemografske varijable, poput socioekonomskog statusa. Međutim, prethodne analize nisu pronašle konzistentan nalaz da povezanost mjera samopoimanja i postignuća varira s obzirom na njegovu razinu (Hansford i Hattie, 1982).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati prediktore temeljnih samoevaluacija. Kod studenata treće i viših godina studija ispitane su temeljne samoevaluacije, prosjek ocjena, akademska kompetencija, temporalne i socijalne usporedbe te usamljenost. Pokazalo se da rod, akademska kompetencija, socijalne usporedbe i usamljenost značajno predviđaju temeljne samoevaluacije, pri čemu potonja dva prediktora imaju negativan doprinos. Studentice su imale niže temeljne samoevaluacije i akademsku kompetenciju, a viši prosjek ocjena u odnosu na studente. Ovi efekti su mali, ali nezanemarivi i u skladu su s prethodnim istraživanjima. Usamljenost je značajno moderirala odnos između akademske kompetencije i temeljnih samoevaluacija na način da je za manje usamljene studente taj odnos bio izraženiji. Dobiveni efekti (osim smjera moderacijskog efekta usamljenosti) su u skladu s očekivanjima i pokazuju da percepcija akademskog uspjeha studentima nije sporadična, već ima značajan doprinos pozitivnom viđenju sebe, kao i da usamljenost i tendencija uspoređivanju s drugima imaju negativan efekt na to kako se studenti doživljavaju.

LITERATURA

AERA, APA i NCME (2006). Standardi za pedagoško i psihološko testiranje. Valjanost, str. 31-41. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Albert, S. (1977). Temporal Comparison Theory. *Psychological Review, 84,* 485-503.

Allen, R. L. i Oshagan, H. (1995). The UCLA loneliness scale: Invariance of social structural characteristics. *Personality and Individual Differences*, *19*(2), 185-195.

Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management journal*, *29*(3), 465-487.

Bachman, J. G. i O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(6), 365–380.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. i Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, *4*(1), 1-44.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *7*, 525-541.

Brown, J. D. (1993). Motivational conflict and the self: The double-bind of low self-esteem. U: R. F. Baumeister (Ur.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (str. 117–130). Plenum Press.

Brown, J. D. i Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(4), 712.

Brown, D. J., Ferris, D. L., Heller, D. i Keeping, L. M. (2007). Antecedents and consequences of the frequency of upward and downward social comparisons at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *102*(1), 59-75.

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. i Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 238-249.

Calsyn, R. J. i Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology, 69*(2), 136–145.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(3), 538–549.

Chang, C. H., Ferris, D. L., Johnson, R. E. i Rosen, C. C. (2012). Core Self-Evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management, 38*, 81-128.

Cindrić, B. (2018). Roditeljski stil, socijalna podrška i zadovoljstvo životom kao prediktori akademskog uspjeha studenata. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odjel za psihologiju Hrvatskog katoličkog sveučilišta u Zagrebu.

Covington, M. V. (1989). Self-esteem and failure in school: Analysis and policy implications. U: A. M. Mecca, N. J. Smelser i J. Vasconcellos (Ur.), *The social importance of self-esteem* (str. 72–124). Berkeley: University of California Press.

Černja Rajter, I., Galić, Z., Kuzman, I., & Šverko, I. (2019). Odrednice i ishodi angažiranosti u studiju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *28*(4), 607-625.

Demo, D. H. i Parker, K. D. (1987). Academic achievement and self-esteem among black and white college students. *Journal of Social Psychology, 127,* 345-355.

Eagly, A. H. i Whitehead, G. I. (1972). Effect of choice on receptivity to favorable and unfavorable evaluation of oneself. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*(2), 223–230.

Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109-132.

Elliot, A. J. i Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, *82*(5), 804.

Erez, A. i Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of applied psychology*, *86*(6), 1270.

Esen, B. K., Aktas, E. i Tuncer, I. (2013). An analysis of university students' internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1504-1508.

Fazio, N. M. i Palm, L. J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. *Psychological Reports, 83*, 159–162.

Ferris, D. L., Rosen, C. R., Johnson, R. E., Brown, D. J., Risavy, S. D. i Heller, D. (2011). Approach or avoidance (or both?): Integrating core self-evaluations within an approach/avoidance framework. *Personnel Psychology*, *64*(1), 137-161.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, *7*(2), 117-140.

Field, A. (2005). Regression. U: Field A. (Ur.), *Discovering statistics using SPSS* (str. 143-217). Sage Publications.

Fox, C. R. i Kahneman, D. (1992). Correlations, causes and heuristics in surveys of life satisfaction. *Social Indicators Research*, *27*(3), 221-234.

Gardner, D. G. i Pierce, J. L. (2010). The core self-evaluation scale: Further construct validation evidence. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(2), 291-304.

Gibbons, F. X. i Buunk, B. P. (1999). Individual Differences in Social Comparison: Development of a Scale of Social Comparison Orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76(1)*, 129-142.

Goldman, C. S. i Wong, E. H. (1997). Stress and the college student. *Education*, *117(4),* 604-611.

Hansford, B. C. i Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational research*, *52*(1), 123-142.

Ivanov, L., & Penezić, Z. (2002). Različiti tipovi socijalnih i temporalnih usporedbi tijekom prilagodbe studiju. *RADOVI–; Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, *41*(18), 95-116.

Johnson, R. E., Rosen, C. C. i Djurdjevic, E. (2011). Assessing the impact of common method variance on higher order multidimensional constructs. *Journal of Applied Psychology*, *96*(4), 744.

Johnson, R. E., Rosen, C. C. i Levy, P. E. (2008). Getting to the core of core self-evaluations: A review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 391-413.

Jones, W. H., Freemon, J. E. i Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants 1. *Journal of personality*, *49*(1), 27-48.

Judge, T. A. i Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, *86*(1), 80.

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. i Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a Measure. *Personnel Psychology, 56,* 303-331.

Judge, T. A., Locke, E. A., i Durham, C. C. 1997. The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior, 19*, 151-188.

Keltikangas-Järvinen, L. (1990). The stability of self-concept during adolescence and early adulthood: A six-year follow-up study. *The Journal of general psychology*, *117*(4), 361-368.

Khaola, P. P. i Mahao, M. E. (2019). The influence of core self-evaluations on helping behaviour and academic achievement: The gendered effects. *The International Journal of Management Education*, *17*(3), 100317.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. i Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *125*(4), 470.

Kobal, D. i Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement. *Personality and individual Differences, 30*, 887-889.

Kruger, J. (1999). Lake Wobegon be gone! The" below-average effect" and the egocentric nature of comparative ability judgments. *Journal of personality and social psychology*, *77*(2), 221.

Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological bulletin*, *108*(3), 480.

Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. i Nekić, M. (2002). Kratka verzija UCLA skale usamljenosti. U Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Ćubela, V. i Penezić, Z. (ur.) (2002*). Zbirka psihologijskih skala i upitnika: Svezak 1*. (str. 77-78). Sveučilište u Zadru - Filozofski fakultet.

Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. i Sorić, I. (1998). Usamljenost i samoća studenata: uloga afilijativne motivacije i nekih osobnih značajki. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *7*, 543-558.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. i Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist?. *Computers in human behavior*, *23*(1), 825-841.

Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support, and dropout intention: Comparison of Black and White students. *Journal of College Student Development, 29*(1), 60–64.

Marsh, H. W. (2003). A Reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement. Preuzeto 11.2.2021. s: https://www.aare.edu.au/publications/aare-conference-papers/show/3883/a-reciprocal-effects-model-of-the-causal-ordering-of-academic-self-concept-and-achievement

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of educational psychology*, *82*(4), 646-656.

Marsh, H. W. i Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 56.

Marsh, H. W. i Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 59-77.

Moeller, R. W. i Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of adolescence*, *73*, 1-13.Neemann, J. i Harter, S. (2012). Self-perception profile for college students: Manual and questionnaires. *Unpublished manuscript, University of Denver*.

Nekić, M. (2016). Odnos između osobina ličnosti, radne angažiranosti i akademske uspješnosti studenata. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Sveučilišta u Zadru.

Pett, M. A. (2015). Evaluating the characteristics of Data. U Pett, M. A. (Ur.), *Nonparametric statistics for health care research: Statistics for small samples and unusual distributions* (str. 17-46). Sage Publications.

Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M. i Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 250-264.

Reeve, J. (2010). Razumijevanje motivacije i emocija. Naklada Slap.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. i Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 141-156.

Russell, D., Peplau, L. A. i Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, *39*(3), 472.

Russell, D., Peplau, L. A. i Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, *42*(3), 290-294.

Schneider, S. i Schupp, J. (2011). The social comparison scale: testing the validity, reliability, and applicability of the Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure (INCOM) on the German population. U DIW Berlin (Ur.), *SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research* (str. 1-31). The German Socio-Economic Panel (SOEP).

Sheldon, K. M. i Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, *76*(3), 482.

Strahan, E. J. i Wilson, A. E. (2006). Temporal Comparisons, Identity, and Motivation: The Relation Between Past, Present, and Possible Future Selves. U C. Dunkel i J. Kerpelman (Ur.), *Possible selves: Theory, research and applications* (str. 1–15). Nova Science Publishers.

Swallow, S. R. i Kuiper, N. A. (1990). Mild depression, dysfunctional cognitions, and interest in social comparison information. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*(3), 289-302.

Thombs, D. L. (1995). Problem Behavior and Academic Achievement among First-Semester College Freshmen. *Journal of College Student Development*, *36*(3), 280-88.

Vaez, M. i Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(2), 183-196.

Valentine, J. C., DuBois, D. L. i Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist, 39,* 111-133.

Voyer, D. i Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *140*(4), 1174.

Wayment, H. A. iTaylor, S. E. (1995). Self-evaluation processes: Motives, information use, and self-esteem. *Journal of personality*, *63*(4), 729-757.

Wigfield, A. i Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 233-261.

Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., i Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: who maintains their high school average? *Higher Education*, *62*(4), 467-481.

Wintre, M. G., i Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of adolescent research*, *15*(1), 9-37.

Zell, E. i Alicke, M. D. (2009). Self-evaluative effects of temporal and social comparison. *Journal of Experimental Social Psychology, 45,* 223-227.

PRILOZI

Prilog 1

CSES (Judge, Locke, Durham i Thoresen, 2003)

UPUTA

Ispod se nalazi nekoliko tvrdnji o Vama s kojima se možete, ali ne morate slagati. Koristeći ispod navedenu skalu odgovora, označite svoje slaganje ili neslaganje sa svakom tvrdnjom upisivanjem odgovarajućeg broja na liniju koja joj prethodi.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem

1. Vjerujem da u životu doživljavam uspjeh koji zaslužujem.
2. Ponekad se osjećam depresivno.*
3. Kada nešto pokušam, obično i uspijem.
4. Ponekad se osjećam bezvrijedno kada doživim neuspjeh.*
5. Uspješno izvršavam zadaće.
6. Ponekad imam osjećaj da nemam kontrolu nad onim što radim. *
7. Sve u svemu, zadovoljan sam sa samim sobom.
8. Duboko sumnjam u svoju kompetentnost. *
9. Ono što će mi se dogoditi u životu ovisi o meni.
10. Imam osjećaj da ne kontroliram uspjeh u svom studiju. *
11. Sposoban sam nositi se s većinom svojih problema.
12. Postoje trenuci kada mi se sve čini turobno i beznadno. *

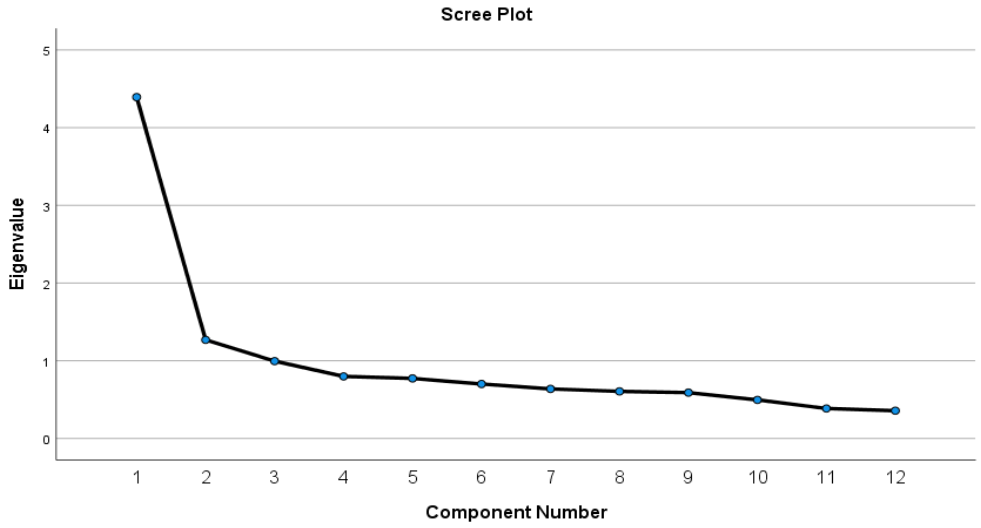
Prilog 2

Matrica faktorskog sklopa CSES skale nakon Varimax rotacije. Korištena je eksploratorna faktorska analiza glavnih komponenata.

	Komponenta		
	1	**2**	**Unikvitet**
CSES 1		0.646	0.566
CSES 2	0.785		0.378
CSES 3		0.697	0.501
CSES 4	0.734		0.444
CSES 5		0.698	0.493
CSES 6	0.588		0.572
CSES 7	0.484	0.552	0.461
CSES 8	0.525	0.471	0.502
CSES 9		0.408	0.833
CSES 10	0.300	0.492	0.668
CSES 11	0.370	0.512	0.600
CSES 12	0.813		0.322

Prilog 3

Scree plot koji prikazuje karakteristične korijene skale CSES. Temeljem scree plota zaključeno je da se CSES može tretirati kao da je dobiveno jednostavno faktorsko rješenje.



Prilog 4

Self-perception Profile for College Students (Neemann i Harter, 2012) - subskala Scholastic Competence i pripadajuća Skala važnosti

	Potpuno istinito za mene	Djelomično istinito za mene				Djelomično istinito za mene	Potpuno istinito za mene
3. + 4321			Neki studenti su uvjereni da svladavaju svoje nastavne zadatke	**ALI**	Drugi studenti se ne osjećaju toliko samouvjereno.		
16. + 4321			Nekim studentima jako dobro ide na fakultetu	**ALI**	Drugim studentima ne ide osobito dobro na fakultetu		
29. – 1234			Neki studenti imaju problema s rješavanjem domaćih zadaća	**ALI**	Drugi studenti rijetko imaju problema s rješavanjem domaćih zadaća		
42. – 1234			Neki studenti se katkad ne osjećaju intelektualno kompetentnima na svom studiju	**ALI**	Drugi studenti se obično osjećaju intelektualno kompetentnima na svom studiju.		

	Potpuno istinito za mene	Djelomično istinito za mene				Djelomično istinito za mene	Potpuno istinito za mene
11. + 4321			Neki studenti smatraju da je važno da im ide dobro na studiju	**ALI**	Drugi studenti smatraju da nije toliko bitno da im dobro na studiju.		
23. - 1234			Neki studenti misle da nije osobito važno iskazati se na nastavi	**ALI**	Drugi studenti smatraju da je veoma važno iskazati se na nastavi.		

Prilog 5

INCOM skala orijentacije socijalnim usporedbama (Gibbons i Buunk, 1999)

UPUTA
Većina ljudi se s vremena na vrijeme uspoređuje s drugima. Primjerice, ljudi mogu uspoređivati svoje osjećaje, mišljenja, sposobnosti i/ili situaciju s onima drugih ljudi. Ove vrste usporedbi nisu same po sebi 'dobre' niti 'loše', i neki ljudi ih koriste češće nego drugi. Voljeli bismo doznati koliko često se uspoređujete s drugim ljudima. Molimo Vas da označite u kojem stupnju se slažete sa svakom od dolje navedenih tvrdnji.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem

1. Često uspoređujem kako ide mojim najbližima (dečko ili cura, članovi obitelji, itd.) s time kako ide drugim ljudima.

2. Uvijek posvećujem puno pažnje tome kako radim stvari u usporedbi s onim kako to rade drugi.

3. Ako želim saznati koliko dobro sam nešto napravio, usporedim što sam napravio s time kako su drugi to napravili.

4. Često uspoređujem kako mi ide u socijalnom smislu (npr. socijalne vještine, popularnost) s time kako ide drugima.

5. Nisam tip osobe koja se često uspoređuje s drugima.*

6. Često se uspoređujem s drugima s obzirom na ono što sam postigao u životu.

7. Često volim razgovarati s drugima o zajedničkim mišljenjima i iskustvima.

8. Često nastojim otkriti što misle drugi koji se suočavaju sa sličnim problemima kao i ja.

9. Uvijek volim znati što bi drugi napravili u sličnoj situaciji.

10. Ako želim naučiti više o nečemu, pokušam saznati što drugi misle o tome.

11. Nikad ne promatram svoju životnu situaciju u odnosu na životne situacije drugih.*

Prilog 6

Matrica faktorskog sklopa INCOM skale nakon Varimax rotacije. Korištena je analiza glavnih komponenata.

	Komponenta		
	1	**2**	**Unikvitet**
INCOM 1	0.532		0.661
INCOM 2	0.689		0.517
INCOM 3	0.688		0.521
INCOM 4	0.642		0.575
INCOM 5	0.774		0.401
INCOM 6	0.801		0.354
INCOM 7		0.690	0.513
INCOM 8		0.675	0.485
INCOM 9		0.635	0.517
INCOM 10		0.589	0.653
INCOM 11	0.560		0.682

Prilog 7

Skala temporalnih usporedbi

6.a. Kad razmišljam o svojim postignućima, uspoređujem svoju uspješnost nekad i sad.

9.a. Uvijek volim znati što bi prošli "ja" napravio u situaciji u kojoj se trenutno nalazim.

5.a. Nisam tip osobe koji se uspoređuje sa sobom kakav sam bio u prošlosti.*

3.a. Ako želim saznati koliko dobro nešto radim, usporedim se s tim kako sam to radio prije.

4.a. Često procjenjujem svoje socijalne vještine u odnosu na to kakve su bile u prošlosti.

Prilog 8

Kratka verzija UCLA skale usamljenosti

UPUTA

U ovom dijelu upitnika nalaze se tvrdnje koje se odnose na Vaše doživljavanje sebe . Uz svaku tvrdnju na skali zaokružite jedan broj. Brojevi označavaju sljedeće:

1	2	3	4	5
uopće se ne odnosi na mene	uglavnom se ne odnosi na mene	niti se ne odnosi niti se odnosi na mene	uglavnom se odnosi na mene	u potpunosti se odnosi na mene

1. Nedostaje mi društvo.
2. Već dugo nisam ni sa kim blizak.
3. S drugima ne dijelim svoja mišljenja i ideje.
4. Nitko me dobro ne poznaje.
5. Moji socijalni odnosi su površni.
6. Nesretan sam što sam tako povučen.
7. Ljudi su oko mene, ali ne i sa mnom.

Ukupni rezultat formira se kao zbroj rezultata na pojedinim česticama.