



**UNIVERZITET CRNE GORE**

**FILOZOFSKI FAKULTET**

**LUKA MATIJAŠEVIĆ**

**SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE KAO PREDIKTORI  
AKADEMSKOG POSTIGNUĆA**

**MASTER RAD**

**NIKŠIĆ, 2023.**



**UNIVERZITET CRNE GORE**

**FILOZOFSKI FAKULTET**

**LUKA MATIJAŠEVIĆ**

**SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE KAO PREDIKTORI  
AKADEMSKOG POSTIGNUĆA**

**MASTER RAD**

**NIKŠIĆ, 2023.**

## PODACI I INFORMACIJE O KANDIDATU

Ime i prezime: Luka Matijašević

Datum i mjesto rođenja: 13.05.1997. Nikšić

Naziv završenog osnovnog studijskog programa i godina diplomiranja: Filozofski fakultet Nikšić,  
Studijski program Psihologija, 2019/2020. godine

## INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv master studija: Psihologija

Naslov rada: Socio-emocionalne kompetencije kao prediktori akademskog postignuća

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore

## UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 19.01.2022. godine

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 03.02.2022. godine

Mentor: Prof. dr Milica Drobac Pavićević

Komisija za ocjenu i odbranu master rada: Prof. dr Milica Drobac Pavićević

Dr Bojana Miletić

Dr Veselinka Milović

Lektor:

Datum odbrane:

Datum promocije:

## IZJAVA O AUTORSTVU

Kandidat: Luka Matijašević

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu (Sl.list CG br. 17/2019), ja, dolje potpisani

### IZJAVLJUJEM

pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom „Socio-emocionalne kompetencije kao prediktori akademskog postignuća“ rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršio autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje originalno djelo.

Nikšić, (datum)

Potpis studenta

---

---

## Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati prirodu odnosa koji postoji između mjera akademskog postignuća i izdvojenih dimenzija socio-emocionalnih kompetencija odnosno samoefikasnosti, upravljanja stresom, empatije, interpersonalnih odnosa i rješavanja problema. Uzorak je bio sačinjen od 268 ispitanika koji studiraju na fakultetima društveno-humanističkih, prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka u Crnoj Gori. Podaci su prikupljeni papir-olovka metodom u mjesecu maju i junu 2022. godine. Rezultatska analiza je ukazala da varijable opšta samoefikasnost, strategija suočavanje sa zadatkom, empatija i prijateljstvo stoje u statistički značajnoj povezanosti sa akademskim postignućem kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine (redom:  $r = .18$ ;  $r = .18$ ;  $r = .15$ ;  $r = .15$ ). Dimenzija rješavanje problema ne stoji u statistički značajnoj vezi sa mjerama akademskog postignuća (redom:  $r = -.04$ ;  $r = -.01$ ;  $r = -.04$ ;  $r = .01$ ;  $r = .1$ ;  $r = .08$ ). Opšta samoefikasnost je statistički značajan prediktor akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine ( $\beta = .03$ ). Pet dimenzija socio-emocionalnih kompetencija zbirno objašnjavaju 7.8% varijanse akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u tekućoj studijskoj godini. Crta ličnosti savjesnost je u statistički značajnoj vezi i statistički je značajan prediktor za sve tri mjere akademskog postignuća kada je ono izraženo kao prosječna ocjena (redom:  $r = .18$ ;  $r = .19$ ;  $r = .16$ ;  $\beta = .22$ ;  $\beta = .26$ ;  $\beta = .1$ ). Pol je statistički značajan prediktor akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku tekuće i u toku prethodne studijske godine (redom:  $\beta = .28$ ;  $\beta = .38$ ). Postignuće na testu matričkog rezonovanja je statistički značajan prediktor vrste fakulteta na kojem ispitanik studira ( $\beta = .05$ ).

Ključne riječi: akademsko postignuće, samoefikasnost, upravljanje stresom, empatija, interpersonalni odnosi, rješavanje problema

Naučno polje: Psihologija

## Abstract

The aim of the research was to examine the nature of the relationship between measures of academic achievement and singled-out dimensions of socio-emotional competencies, i.e. self-efficacy, stress management, empathy, interpersonal relationships and problem-solving. The sample consisted of 268 respondents attending different faculties at the University of Montenegro. The data was collected using the paper-pencil method in May and June 2022. The results indicated that variables general self-efficacy, task-oriented coping, empathy, and friendship are statistically significantly related to academic achievement when expressed as an average grade during the current academic year (respectively:  $r = .18$ ;  $r = .18$ ;  $r = .15$ ;  $r = .15$ ). The problem-solving does not have a statistically significant relationship with any measure of academic achievement (respectively:  $r = -.04$ ;  $r = -.01$ ;  $r = -.04$ ;  $r = .01$ ;  $r = .1$ ;  $r = .08$ ). General self-efficacy is a statistically significant predictor of academic achievement expressed as an average grade during the current academic year ( $\beta = .03$ ). The five dimensions of socio-emotional competences collectively explain 7.8% of the variance of academic achievement expressed as the average grade in the current academic year. The personality trait conscientiousness has a statistically significant relationship with measures of academic achievement when expressed as an average grade and at the same time, conscientiousness is a statistically significant predictor for them (respectively:  $r = .18$ ;  $r = .19$ ;  $r = .16$ ;  $\beta = .22$ ;  $\beta = .26$ ;  $\beta = .1$ ). The gender of the respondent is a statistically significant predictor of academic achievement expressed as an average grade during the current and previous academic year (respectively:  $\beta = .28$ ;  $\beta = .38$ ). Achieved scores on the matrix reasoning test are a statistically significant predictor of the type of faculty that responded is attending ( $\beta = .05$ ).

Key words: academic performance, self-efficacy, stress management, empathy, interpersonal relationships, problem-solving

Scientific field: Psychology

## Sadržaj

<u>Sažetak</u> .....	5
<u>Abstract</u> .....	6
<b><u>Uvod</u></b> .....	10
<u>Akademsko postignuće</u> .....	11
<u>Socio-emocionalne kompetencije</u> .....	13
<u>Samoefikasnost</u> .....	13
<u>Upravljanje stresom</u> .....	15
<u>Empatija</u> .....	16
<u>Interpersonalni odnosi</u> .....	17
<u>Rješavanje problema</u> .....	19
<u>Crte ličnosti</u> .....	20
<u>Kognitivne sposobnosti - matričko rezonovanje</u> .....	21
<u>Ciljevi istraživanja</u> .....	22
<u>Istraživačka pitanja</u> .....	23
<u>Hipoteze istraživanja</u> .....	23
<b><u>Metod</u></b> .....	25
<u>Uzorak</u> .....	25
<u>Instrumenti</u> .....	25
<u>Postupak</u> .....	29

<b><u>Rezultati</u></b> .....	31
<u>Deskriptivna analiza</u> .....	31
<u>Korelaciona analiza</u> .....	34
<u>Hijerarhijska regresiona analiza</u> .....	39
<u>Linearna regresiona analiza</u> .....	42
<b><u>Diskusija</u></b> .....	43
<b><u>Zaključak</u></b> .....	47
<b><u>Literatura</u></b> .....	48
<b><u>Prilozi</u></b> .....	59
<u>Prilog 1</u> .....	59
<u>Prilog 2</u> .....	60
<u>Prilog 3</u> .....	61
<u>Prilog 4</u> .....	63
<u>Prilog 5</u> .....	65
<u>Prilog 6</u> .....	67
<u>Prilog 7</u> .....	68
<u>Prilog 8</u> .....	71
<u>Prilog 9</u> .....	72
<u>Prilog 10</u> .....	73
<u>Prilog 11</u> .....	74



Prilog 12 ..... 75

Prilog 13 ..... 76

## Uvod

Izučavanje konstrukta akademsko postignuće opravdano je činjenicom da je glavni cilj obrazovnog sistema edukovanje kvalifikovane radne snage koja u potpunosti ostvaruje svoje potencijale i koja će moći na najbolji način da izvršava svoje buduće radne obaveze (Shivrikaya, 2019). Više je nego jasno da akademsko postignuće ima ogroman socijalni značaj i uticaj na budućnost jedne zemlje, pa je stoga potrebno ispitati faktore koji mogu imati facilitatorni ili inhibitorni efekat na sam konstrukt. Glavna tema ovog istraživanja je ispitivanje prirode veze koja postoji između mjera akademskog postignuća i izdvojenih dimenzija socio-emocionalnih kompetencija koje se prema CASEL podjeli dijele na emocionalne (svijest o sebi, upravljanje sobom) i socijalne (socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka) (CASEL, 2012). Osim uticaja koje imaju socio-emocionalne kompetencije na akademsko postignuće biće istražena i priroda uticaja crta ličnosti i kognitivnih sposobnosti u domenu zadataka matričkog rezonovanja na mjere akademskog postignuća.

Prema CASEL podjeli postoji pet kategorija socio-emocionalnih kompetencija, i to dvije emocionalne i tri socijalne (CASEL, 2012). Svaka od socio-emocionalnih kompetencija ima nekoliko dimenzija i za potrebe ovog istraživanja odabrana je po jedna dimenzija od svake socio-emocionalne kompetencije i ispitana je priroda veze koja postoji između te dimenzije i akademskog postignuća studenata. Kada je riječ o emocionalnim kompetencijama svijest o sebi i upravljanje sobom odabrane su njihove dimenzije, redom: samoefikasnost i upravljanje stresom dok su za socijalne kompetencije socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka odabrane njihove dimenzije, redom: empatija, interpersonalni odnosi i rješavanje problema (CASEL, 2012). Na osnovu dosadašnjih istraživanja u kojima su socio-emocionalne kompetencije postavljene u akademski kontekst može se zaključiti da postoji povezanost između ovih varijabli (Multon et al., 1991; Wentzel, 1991; Stewart et al., 1999; Baker, 2003; Faisal & Ghani, 2015; Gustems-Carnicer et al., 2019; Baković, 2020). Za adekvatno suočavanje sa akademskim izazovima za studente je vrlo važno da imaju pozitivna vjerovanja o vlastitim sposobnostima da izađu na kraj sa istima odnosno važno je da imaju visoko osjećanje samoefikasnosti (Pajares & Schunk, 2001; Đukić et al., 2012; Basith et al., 2020). Akademska postignuća studenata zavise i od njihove sposobnosti da upravljaju stresom budući da stres izvršava svoj negativni uticaj na akademskom, socijalnom, fizičkom i emocionalnom nivou

studenta (Rana et al., 2019). Studenti koji percipiraju da se nalaze pod većim stresom ostvaruju slabija akademska postignuća u odnosu na studente koji percipiraju niže stepene stresa (Stewart et al., 1999; Gustems-Carnicer et al., 2019). Takođe se pokazalo da kada je riječ o nadarenim studentima empatija ima pozitivan uticaj na akademsko postignuće (Faisal & Ghani, 2015), a osim toga učenje u empatskom okruženju odnosno kada predavač pokazuje empatiju prema studentima takođe pozitivno utiče na akademski razvoj studenata (Cooper, 2010). Interpersonalni odnosi sa vršnjacima imaju ogroman uticaj na učenike budući da neprihvatanje vršnjaka može uticati na negativno viđenje sebe što za posledicu može imati lošiji akademski performans (Flook et al., 2005). Istraživanja koja su ispitivala prirodu veze koja postoji između interpersonalnih odnosa i akademskog postignuća pokazala su da učenici koji imaju dobre odnose sa svojim vršnjacima imaju tendenciju da ostvaruju veći školski uspjeh (Wentzel, 1991). Rješavanje problema je vještina od koje zavisi sposobnost studenata da se psiho-socijalno prilagode akademskim zahtjevima koji se pred njih postavljaju na fakultetu, a takođe zavisi i njihovo akademsko postignuće odnosno studenti koji imaju dobro razvijene sposobnosti rješavanja problema koji nastaju u socijalnom kontekstu ostvaruju više akademskog uspjeha tokom cjelokupnog školovanja (Baker, 2003).

S obzirom na gore navedeno, više je nego jasno koliko veliki socijalni značaj ima visoko akademsko postignuće pa je stoga od velike važnosti ispitivanje varijabli koje se mogu dovesti u vezu sa njim kako bi se doprinijelo što boljem razumijevanju ovog fenomena.

## Akademsko postignuće

Akademsko postignuće je sa istraživačke strane jedan od popularnijih konstrukata u obrazovnoj psihologiji ali uprkos tome veoma je teško ponuditi jedinstvenu definiciju sa kojom bi se svi istraživači usaglasili budući da akademsko postignuće obuhvata veliki broj pojmova koji se protežu od dobijanja diplome pa do moralnog razvoja (York, Gibson & Rankin, 2015). Prema nekim autorima akademsko postignuće nije ništa drugo do uključivanje u aktivnosti sa ciljem obrazovanja, sticanja znanja, vještina i kompetencija te ostvarivanje postignuća u periodu nakon studija (Kuh et al., 2006). Za Steinmayr-a i saradnike akademsko postignuće nije ništa drugo nego stepen u kojem je osoba ostvarila postignuće u aktivnostima vezanim sa školom ili fakultetom (Steinmayr et al., 2014).

Akademsko postignuće se najčešće operacionalizuje kao prosječna ocjena tokom studija, međutim osim ove mjere u mnogim istraživanjima koriste se mjere poput standardizovanog testa postignuća, stopa ispisivanja i napuštanja studija, stavovi prema obrazovanju i obrazovnim temama (Lindholm-Leary & Borsato, 2006). Prosječna ocjena se često koristi kao mjera akademskog postignuća kada se ispituje njena povezanost sa konstruktom motiv postignuća budući da nalazi pokazuju da motiv postignuća može biti prediktor akademskog postignuća kada je ono izraženo kao prosječna ocjena (Richardson & Abraham, 2009). Meta-analiitička studija je otkrila da postoji statistički značajna povezanost između visoke samoefikasnosti i akademskog postignuća (Multon et al., 1991). Ovi nalazi su replicirani u studiji u kojoj je posmatran odnos između vjerovanja u uspjeh u određenoj aktivnosti i akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena (Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Sa druge strane postoje nalazi koji sugerišu da se prosječna ocjena tokom studija ne može smatrati dobrom mjerom akademskog postignuća na uzorku studenata koji pohađaju različite smjerove zato što uzimanjem prosječne ocjene kao mjere akademskog postignuća prihvata se pretpostavka da ocjene na različitim smjerovima imaju isto značenje (Caulkins et al., 1996). Ova slabost dolazi do izražaja prilikom selekcije kandidata sa različitih smjerova za stipendiju ili zaposlenje na osnovu prosječne ocjene kao mjere akademskog performansa (Lei et al., 2001). Uzimajući u obzir ove nalaze, ovo istraživanje koristi više mjera akademskog postignuća, odnosno procjena istog je vršena na osnovu prosječne ocjene tokom tekuće i tokom prethodne studijske godine, prosječne ocjene u završnom razredu srednje škole, primanja stipendije, pohađanja vannastavnih kurseva i seminara. Glavna ideja istraživača iza korišćenja više mjera akademskog postignuća nalazi se u nadi da će se na ovaj način dobiti pouzdaniji podaci o prirodi veze između akademskog postignuća i dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.

Uzimajući u obzir ogroman društveni i istraživački značaj u smislu pružanja jasnijeg objašnjenja konstrukta akademsko postignuće u nastavku će detaljnije biti opisane dimenzije socio-emocionalnih kompetencija koje su ispitivane u ovom istraživanju, a biće opisana i neka od već ranije sprovedenih istraživanja na sličnu temu.

## Socio-emocionalne kompetencije

CASEL klasifikacija je identifikovala pet socio-emocionalnih kompetencija, odnosno dvije emocionalne (svijest o sebi, upravljanje sobom) i tri socijalne (socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka) (CASEL, 2012). Značaj razvoja socio-emocionalnih kompetencija u akademskom kontekstu je ogroman, budući da brojna istraživanja u kojima je praćen uticaj implementiranog programa koji fokus stavlja na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod učenika govore o pozitivnom djelovanju (Durlak et al., 2011; Wong et al., 2014; Taylor et al., 2017). Payton i saradnici su napravili pregled tri istraživanja koja su se bavila procjenom uspješnosti programa sa fokusom na razvoju socio-emocionalnih kompetencija u učionici i osim što su utvrdili pozitivne efekte ovog programa na socio-emocionalne vještine, stavove o školi, socijalno prihvatljivo ponašanje utvrdili su i pozitivan efekat na akademsko postignuće odnosno akademsko postignuće se povećalo od 11 do 17 percentila u sva tri istraživanja (Payton et al., 2008).

Za svaku od socio-emocionalnih kompetencija odabrana je po jedna njena dimenzija čiji je uticaj ispitivan u odnosu na mjere akademskog postignuća (svijest o sebi – samoefikasnost; upravljanje sobom – upravljanje stresom; socijalna svijest – empatija; socijalne vještine – interpersonalni odnosi; odgovorno donošenje odluka – rješavanje problema) (CASEL, 2012). Slijedi detaljniji opis ponaosob pomenutih dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.

### Samoefikasnost

Prema CASEL podjeli samoefikasnost predstavlja jednu od dimenzija emocionalne kompetencije svijest o sebi (CASEL, 2012). Samoefikasnost je koncept koji je razvio Albert Bandura i isti je definisao kao uvjerenja i očekivanja koja čovjek ima o svojim sposobnostima da ostvari postavljeni cilj (Bandura, 1977, 1997). Prema ovoj teoriji moguće je razlikovati dvije vrste očekivanja koje osobe imaju kada pokušavaju da ostvare neki cilj, to su očekivanja efikasnosti koja obuhvataju vjerovanje individue da je sposobna da se ponaša na način koji će joj omogućiti dostizanje cilja i očekivanja ishoda koja obuhvataju vjerovanje da će određeno ponašanje imati

za rezultat ostvarenje nekog cilja (Bandura, 1997). Drugi autori samoefikasnost definišu kao samopouzdanje i vjerovanje individue u sopstvene mogućnosti da ostvari zacrtani cilj (Au, 2015).

Bandura je opisao četiri izvora samoefikasnosti: vlastito iskustvo, vikarijsko iskustvo, verbalna persuazija i fiziološka i afektivna stanja (Bandura, 1997). Najjači izvor samoefikasnosti je vlastito iskustvo jer ukoliko osoba doživljava uspjehe, onda će oni uticati na povećanje vlastite efikasnosti, a ukoliko doživljava neuspjehe onda će doći do smanjenja iste (Zečević & Subotić, 2021). Ovo znači da uspjeh u nekoj aktivnosti izgrađuje osjećanje samoefikasnosti kod osobe dok ga neuspjeh umanjuje (Bandura, 1997). Drugi izvor samoefikasnosti koji je Bandura opisao jeste vikarijsko iskustvo, a ono se ogleda u tome da izvor samoefikasnosti može biti model čije ponašanje osoba posmatra (Bandura, 1997). Uspjeh odnosno neuspjeh u suočavanju modela sa određenom situacijom ili zadatkom uticaće na samoefikasnost osobe koja posmatra to ponašanje (Zečević & Subotić, 2021). Verbalna persuazija ili društveno uvjeravanje je izvor samoefikasnosti koji potiče od podsticajnog govora bitnih osoba iz okoline što će za rezultat imati povećanje samoefikasnosti, dok bi govor koji odražava sumnju u uspjeh imao suprotan efekat (Bandura, 1997). Ljudi često svoja fiziološka i afektivna stanja koriste kao indikatore samoefikasnosti na način da percipirani nivo pobuđenosti prilikom suočavanja sa određenom situacijom ima udjela u tome kakvo će biti očekivanje uspjeha odnosno neuspjeha za datu akciju (Bandura, 1997). Nivo pobuđenosti koji se javlja prilikom izvođenja određene aktivnosti ili rješavanja nekog zadatka kod osobe može imati pozitivan ili negativan uticaj na uvjerenje u uspjeh u toj aktivnosti ili zadatku i to na način da ukoliko je nivo pobuđenosti visok onda očekivanja u uspjeh nijesu visoka, a sa druge strane ako je nivo pobuđenosti nizak tada su uvjerenja u uspjeh viša (Bandura, 1997). Prema Zečevićevoj i Subotiću, visoko osjećanje anksioznosti ima visok nivo pobuđenosti pa stoga djeluje negativno na samoefikasnost osobe (Zečević & Subotić, 2021).

U akademskom kontekstu samoefikasnost je posebno važna jer uvjerenja i očekivanja studenata u vezi svojih sposobnosti učenja utiču na njihovu motivaciju, istrajnost, strategije u učenju, akademske ciljeve i akademski performans (Bandura, 1993). Studenti koji imaju visoku samoefikasnost više uče, više istrajavaju u učenju, imaju manje negativnih emocionalnih reakcija kada naiđu na teškoće u učenju, a takođe kada imaju mogućnost izbora biraju da se bave težim aktivnostima i više su spremni za suočavanje sa težim problemima u poređenju sa studentima

koji imaju nižu samoefikasnost (Zimmerman, 2000). Zuffiano i saradnici su pokazali da je samoefikasnost u samoregulativnom učenju prediktor akademskog postignuća na kraju osmog razreda (Zuffiano et al., 2013). Tokom prošlog vijeka, sa povećanjem potrebe za radnom snagom pisalo se o modelu koji je imao za cilj da prikaže implikacije za razvoj karijere kod osoba ženskog pola, a u čijem središtu se nalazi koncept samoefikasnosti (Hackett & Betz, 1981). Prema Bakovićevoj, studenti koji imaju nisku samoefikasnost u pogledu svojih mogućnosti ograničavaju svoj potencijal za uspjeh u akademskim aktivnostima i samim tim povećavaju izgleda za neuspjeh u istima (Baković, 2020). Uvjerenja o akademskoj samoefikasnosti su, prema Zimmerman, dobri prediktori truda koji studenti ulažu odnosno stepena uspjeha i potrošnje energije kada se susretnu sa akademskim problemima (Zimmerman, 2000). Povezanost akademske samoefikasnosti i akademskog postignuća potvrdili su Reić Ercegovac i Koludrović (Reić Ercegovac & Koludrović, 2010). Salomon je utvrdio da je samoefikasnost u pozitivnoj korelacionoj vezi sa samoprocjenom uloženog truda i postignuća prilikom učenja materijala koji studenti doživljavaju kao složen (Salomon, 1984).

## Upravljanje stresom

Upravljanje stresom je, prema CASEL podjeli, jedna od dimenzija emocionalne kompetencije upravljanje sobom (CASEL, 2012). Stres je koncept koji je predmet velikog broja psiholoških istraživanja i polemika pa samim tim postoji veliki broj pokušaja određenja ovog pojma, a jedna od najprihvaćenijih definicija jeste ona koju su ponudili Lazarus i Folkmanova prema kojoj stres predstavlja odnos između osobe i okoline u kome osoba procjenjuje da su zahtjevi okoline previše složeni za resurse i mogućnosti koje osoba posjeduje da bi izašla na kraj sa njima (Lazarus & Folkman, 1984). Ivančević i Mateson, prema Mirković i saradnicima, daju određenje stresa kao adaptivnog odgovora individue na situacije koje postavljaju prevelike psihološke i fizičke zahtjeve (Mirković et al., 2020). Do stresne reakcije dolazi kada je osoba izložena uticaju stresora odnosno spoljašnjih ili unutrašnjih pojava koje pred osobu postavljaju zahtjeve za prilagođavanje na novonastalu situaciju (Mirković et al., 2020).

Pod pojmom suočavanje sa stresnim situacijama podrazumijevaju se načini regulacije sopstvenih emocija i usmjeravanje na konstruktivne oblike ponašanja i razmišljanja u situacijama kada je

osoba izložena djelovanju stresora (Zečević & Subotić, 2021). Za Lazarusa i Folkmanovu suočavanje sa stresom nije ništa drugo do kognitivno i bihevioralno nastojanje da se izađe na kraj sa situacijama čije zahtjeve individua procjenjuje da prevazilaze resurse koje posjeduje (Lazarus & Folkman, 1984). Autori Lazarus i Folkmanova opisali su dvije vrste suočavanja sa stresom odnosno suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije (Lazarus & Folkman, 1984). Neki drugi autori su predložili da ovim dvijema strategijama suočavanja sa stresom treba dodati i treću strategiju odnosno suočavanje izbjegavanjem (Kalebić-Maglica, 2007). Krapić i Kardum su otkrili da je strategija suočavanja usmjerena na problem pozitivan prediktor akademskog postignuća kada je isto definisano kao školski uspjeh kod djevojčica, dok je strategija suočavanja izbjegavanjem negativan prediktor školskog uspjeha kod dječaka (Krapić & Kardum, 2003). Gustems-Carnicer i saradnici su sproveli istraživanje u kome su pokušali da utvrde prirodu veze koja postoji između varijabli kao što su stres, strategije prevladavanja i akademsko postignuće kod studenata kojom prilikom su utvrdili da studenti koji su pod većim stresom imaju lošiji akademski performans (Gustems-Carnicer et al., 2019). Stewart i saradnici su izveli longitudinalno istraživanje u kome je ispitivan odnos između percipiranog stresa i akademskog postignuća u periodu od dvije godine i utvrđeno je da je sve vrijeme akademsko postignuće bilo u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa percipiranim stepenom stresa (Stewart et al., 1999).

## Empatija

Prema CASEL klasifikaciji empatija predstavlja jednu od dimenzija socijalne kompetencije socijalna svijest (CASEL, 2012). Empatija je koncept koji ima dugu istoriju kada je riječ o psihološkim istraživanjima ali uprkost tome ne može se reći da postoji saglasnost u definisanju ovog koncepta među istraživačima, a Cuff i saradnici navode čak četrdeset tri definicije empatije (Cuff et al., 2016). Rani pokušaji definisanja empatiju su određivali kao kognitivnu sposobnost koja ima funkciju u razumijevanju i dijeljenju emocionalnog stanja drugoga (Zečević & Subotić, 2021; Cohen & Strayer, 1996). Empatija podrazumijeva dijeljenje i razumijevanje osjećanja koje ima druga osoba u određenoj situaciji (Raboteg-Šarić, 1995). Kada je riječ o definisanju empatije predmet najvećeg broja diskusija jeste rasprava oko toga da li je empatija



kognitivni ili afektivni koncept pa u skladu sa tim neki autori su svoje definicije bazirali na svom gledištu empatije kao samo kognitivnog ili samo afektivnog koncepta (Cuff et al., 2016). Afektivnoj i kognitivnoj komponenti dodaje se i motivaciona komponenta, odnosno namjera da se saosjeća sa drugim osobama i zajedno ove tri komponente empatije predstavljaju osnovu prosocijalnog ponašanja (Zečević & Subotić, 2021).

Teoretičari razvoja empatije na empatiju gledaju kao na nešto što se razvija tokom života, pa se prema njima empatija razvija kroz faze u zavisnosti od uzrasta (Zečević & Subotić, 2021). Hoffman je predložio četvorofaznu teoriju razvoja empatije, a treća i četvrta faza razvoja empatije posebno su zanimljive jer upravo u tom periodu kod djeteta dolazi do prihvatanja toga da drugi ljudi imaju osjećanja koja se razlikuju od njegovih i postaje sposobno da razumije da osobe mogu imati različita osjećanja i doživljaje u zavisnosti od situacije u kojoj se nalaze (Raboteg-Šarić, 1995). Hoffman je ove dvije faze razvoja empatije nazvao empatija za osjećanja drugih i empatija za nečije životne uslove (Hoffman, 2003).

Faisal i Ghani su ispitivali uticaj empatije na akademsko postignuće kod darovitih studenata i analizom dobijenih podataka došli su do zaključka da postoji pozitivna statistički značajna veza između empatije i akademskog postignuća, a uz to pokazalo se da je empatija statistički značajan prediktor akademskog postignuća kod studenata (Faisal & Ghani, 2015). Yahaya i saradnici su ispitivali uticaj komponenti emocionalne inteligencije na akademsko postignuće i tom prilikom su otkrili da je komponenta empatija statistički značajan prediktor akademskog postignuća (Yahaya et al., 2012).

## Interpersonalni odnosi

Uspostavljanje i održavanje odnosa sa drugim ljudima je dimenzija socijalne kompetencije socijalne vještine (CASEL, 2012). Budući da su ljudi društvena bića, interpersonalni odnosi imaju ogroman uticaj na život osobe. Otkad se dijete rodi ono uspostavlja interpersonalne odnose, prvo sa roditeljima ili odgajateljima, a postepeno se taj krug poznanstava širi kako dijete biva izloženo novim situacijama i zahtjevima. Krug poznanstava se posebno širi u periodu adolescencije i način na koji se ovi odnosi uspostavljaju i održavaju zavisi od prvih odnosa koje

je dijete razvilo sa roditeljima ili odgajateljima (Zečević & Subotić, 2021). Maslow je među prvima govorio o važnosti da potreba za pripadanjem i ljubavi bude zadovoljena, a u svojoj teoriji hijerarhije motiva ovu potrebu naveo je kao treću po važnosti da bude zadovoljena, poslije fizioloških potreba i potreba za sigurnošću i bezbjednošću (Maslow, 1987). Prema Žiropađi, kod ljudskih bića potreba za emocionalnim odnosom sa drugim osobama je veoma jaka da se odbacivanje od strane drugih ljudi i usamljenost teško podnose (Žiropađa, 2016). Kroz zadovoljenje ove potrebe pojedinac pokušava da se afirmiše kao član neke grupe čiji članovi će ga prihvatiti, a u suprotnom nezadovoljenje ove potrebe će dovesti do socijalne izolovanosti i osjećanja odbačenosti i napuštenosti (Fulgosi, 1981).

U akademskom kontekstu uspostavljanje dobrih interperosnalnih odnosa sa vršnjacima je od velikog značaja budući da su Flook i saradnici utvrdili da neprihvatanje od strane vršnjaka dovodi do problema u domenu self koncepta i mentalnog zdravlja što će se kasnije odraziti na akademsko postignuće (Flook et al., 2005). Kada se pred učenike postave neki problemi koje je potrebno riješiti, pokazalo se da metoda grupnog rada sa vršnjacima doprinosi tome da učenici ostvaruju veće postignuće u rješavanju zadatog problema, prikladnije se ponašaju u učionici, ostvaruju bolje odnose sa vršnjacima iz razreda i povećava se stepen samopoštovanja (Nevin et al., 1982). Uspostavljanje podržavajućih međuljudskih odnosa sa vršnjacima, roditeljima i nastavnicima doprinosi povećanju motivacije za izvršavanje školskih obaveza, a takođe utiče i na usmjeravanje na ostvarivanje akademskih ciljeva odnosno podržavajući međuljudski odnosi su prediktori prosocijalnog ponašanja, školskih interesovanja i ostvarivanja ciljeva (Wentzel, 1998). Učenici koji su u dobrim odnosima sa svojim vršnjacima i učenici za čije se ponašanje može reći da je prosocijalno imaju tendenciju da ostvaruju veći školski uspjeh (Wentzel, 1991). Odbacivanje od strane vršnjaka ima negativan efekat na postignuće učenika budući da oni učenici koji su od strane vršnjaka odbačeni na agresivan način, odnosno učenici sa malim brojem prijatelja i oni koji nijesu voljeni od strane vršnjaka, pokazuju ispodprosječan interes za školu u poređenju sa vršnjacima, a takođe su pod većim rizikom da rano napuste školovanje (Wentzel & Asher, 1995).

## Rješavanje problema

Rješavanje problema predstavlja jednu od dimenzija socijalne kompetencije odgovorno donošenje odluka, prema CASEL klasifikaciji socio-emocionalnih kompetencija (CASEL, 2012). Osobe kod kojih je ova kompetencija razvijena prilikom rješavanja problema imaju tendenciju da razmotre različite relevantne faktore i izvrše njihovu evaluaciju prije nego što donesu odluku, a da pri tome poštuju etičke i socijalne norme (Zečević & Subotić, 2021). Rješavanje problema se može definisati kao proces kojim se proizvodi veliki broj različitih odgovora da bi se izašlo na kraj sa određenom problemskom situacijom pri čemu se povećava vjerovatnoća da će odabrano rješenje biti najprikladnije za datu situaciju (D’Zurilla & Goldfried, 1971). Problemi u socijalnim situacijama za koje se može reći da su riješeni na konstruktivan način uključuju vođenje računa o etičkim principima, vođenje brige o socijalnim normama, dobru procjenu posledica koje sa sobom nosi određeni izbor ili odluka i briga o ličnoj dobrobiti i o dobrobiti drugih ljudi (CASEL, 2012). Osim konstruktivnog načina rješavanja problema, ljudi kada se nađu pred istima mogu primijeniti i neke od nekonstruktivnih oblika rješavanja problema poput izbjegavajućeg, neprikladnog ili zavisnog načina i samim tim ostvareni rezultat neće biti ni blizu onog koji bi se postigao kada bi se problemu pristupilo na konstruktivan način (Getter & Nowinski, 1981).

Odnos akademskog postignuća i rješavanja socijalnih problema bio je predmet istraživanja koje je sproveo Baker, a kojom prilikom je utvrdio da su vještine rješavanja socijalnih problema statistički značajni prediktori akademskog postignuća (Baker, 2003). Do sličnih rezultata se došlo kada je ispitivana veza između rješavanja problema i akademskog postignuća na uzorku srednjoškolaca, a takođe se pokazalo da su ispitanici ženskog pola imali veće postignuće na testu rješavanja problema (Gupta et al., 2015). Pristup školskoj nastavi u kojem je za razliku od tradicionalnog pristupa, fokus na pristupu koji se zasniva na rješavanju problema ima za rezultat bolje akademsko postignuće (Kilic & Moralar, 2015). Međutim, potrebno je uzeti u obzir i nalaze koji govore o tome da rješavanje socijalnih problema ne stoji u statistički značajnoj vezi sa akademskim postignućem kod osoba ženskog pola, dok statistički značajna veza postoji između nekonstruktivnih strategija rješavanja problema i akademskog postignuća kod osoba muškog pola (McCabe et al., 1999). Osim ovih, postoje i rezultati istraživanja koji govore o nepostojanju veze između ove dvije varijable (Matemba et al., 2014). Podaci istraživanja o vezi akademskog postignuća i rješavanja problema nijesu jednoznačni.

## Crte ličnosti

Među teoretičarima ličnosti postoji puno neslaganja u pogledu definisanja tog konstrukta ali ono što je zajedničko kod svih tih pokušaja objašnjenja ličnosti jeste to da govore o trajnim ili relativno trajnim karakteristikama odnosno kako ih oni nazivaju o crtama ličnosti (Mihajlović & Stojanović, 2014). U ovim teorijama nailazimo na pokušaje jedinstvenog definisanja ličnosti putem izdvajanja određenog broja crta ličnosti za koje teoretičari smatraju da stoje u osnovi cjelokupnog ponašanja neke osobe. Ipak, ne postoji konsenzus o izdvojenim osnovnim crtama ličnosti kao i o njihovom broju među istraživačima. Prema Fulgosiju, Allport smatra da postoje tri vrste osobina ličnosti i to kardinalne, centralne i sekundarne dok sa druge strane postoje i teoretičari poput Cattel-a koji pokušava da ljudsko ponašanje objasni sa šesnaest faktora ličnosti (Fulgosi, 1981). Danas, jedno od najprihvaćenijih gledišta jeste ono koje predlaže petofaktorsku strukturu ličnosti, a koje je prvi predložio Fiske koji se bavio analizom varijabli iz Cattel-ovog modela ličnosti (Smederevac & Mitrović, 2009). Kada se govori o ovakvoj strukturi ličnosti tu se najčešće izjednačavaju dva pristupa odnosno „Petofaktorski model“ (McCrae & Costa, 1999) i „Model velikih pet“ (John & Srivastava 1999; Goldberg, 1993). Iako oba ova modela zagovaraju postojanje pet bazičnih crta ličnosti oni se ne trebaju izjednačavati jer rezultati istraživanja nijesu dobijeni istom metodom pa samim tim ni dobijene crte ne treba izjednačavati (Smederevac & Mitrović, 2009). Prema Goldberg-u i saradnicima pet crta koje čine petofaktorski model su ekstraverzija, saradljivost, savjesnost, emocionalna stabilnost i intelekt, ali naglašavaju i to da svaka od ovih crta uključuje veći broj užih crta ličnosti (Goldberg et al., 1996). Sprovedenje leksičkih studija u različitim jezicima je pokazalo da ovakav model nije primjenljiv u svim kulturama odnosno da postoje odstupanja kada je riječ o izdvojenim faktorima ili u nekim slučajevima postoje i odstupanja vezana za broj faktora (Čolović, Smederevac & Mitrović, 2014). Prema Čoloviću i saradnicima nakon sprovođenja ovakve studije na srpskom jeziku pokazalo se da je sedmofaktorsko rješenje optimalno odnosno predložen je model „Velikih pet plus dva“ i na osnovu toga je kreiran upitnik koji ispituje sledeće crte ličnosti: ekstraverzija, agresivnost, otvorenost, savjesnost, neuroticizam, pozitivna valenca i negativna valenca (Čolović, Smederevac & Mitrović, 2014).

Ispitivanje odnosa crta ličnosti i motivacije postignuća kod studenata psihologije pokazalo je da su crte ekstraverzija i otvorenost u pozitivnoj korelacionoj vezi dok je neuroticizam u negativnoj

korelacionoj vezi sa motivom postignuća (Mihajlović & Stojanović, 2014). Komarraju i saradnici su izučavali odnos između crta ličnosti, stilova učenja i akademskog postignuća, a njihovi nalazi su bili da je preko crta ličnosti moguće objasniti 14% varijanse srednje ocjene (Komarraju et al., 2011). Meta-analitička studija Trapmann-a i saradnika iz 2007. godine bavila se odnosom između crta ličnosti i akademskog postignuća i otkriveno je sledeće: dimenzija savjesnost stoji u statistički značajnoj pozitivnoj vezi sa akademskim postignućem; dimenzija neuroticizma stoji u negativnoj korelaciji sa akademskim performansom; ostale tri dimenzije (ekstraverzija, otvorenost i saradljivost) nemaju uticaja na akademsko postignuće (Trapmann et al., 2007). Međutim potrebno je uzeti u obzir i nalaze koji govore o neprimjerenosti korišćenja crta ličnosti u objašnjenju akademske motivacije kao i nalaze koji ističu da ovi konstrukti uopšte nijesu povezani o čemu govore sledeće studije. Paunonen i Ashton su se bavili ispitivanjem veze između akademskog postignuća i dvije od velikih pet crta ličnosti, savjesnost i otvorenost ka iskustvu, kojom prilikom su došli do nalaza da je „Velikih pet“ širok pojam ako želimo da ispitamo prediktivnost u odnosu na akademsko postignuće pa su predložili da bi bilo bolje koristiti koncepte poput motivacije postignuća i intelektualne radoznalosti (Paunonen & Ashton, 2001). Antičević i saradnici su 2018. godine su ispitali odnos koji postoji između akademskog postignuća i emocionalne kompetentnosti sa crtama ličnosti, a regersionom analizom je utvrđeno da crte ličnosti nijesu statistički značajni prediktori akademskog postignuća (Antičević et al., 2018).

## Kognitivne sposobnosti – matričko rezonovanje

Inteligencija je pojam o čijoj definiciji ne postoji konsenzus među istraživačima, a najčešće se u pokušajima definisanja ističu uloga učenja, korišćenja ranije stečenog iskustva i adaptacije na novonastale okolnosti (Žiropađa, 2016). Osim što nema slaganja među autorima kada je riječ o definiciji takođe nema slaganja ni kada se govori o strukturi inteligencije. Po Spearman-u inteligencija se sastoji od dvije sposobnosti, po Thurstone-u od sedam, dok po Guilford-u od čak 180 različitih sposobnosti (Žiropađa, 2016). Drugaćiji pogled na inteligenciju pružili su Horn i Cattell koji smatraju da se inteligencija dijeli na kristalizovanu i na fluidnu inteligenciju (Horn & Cattell, 1966; Cattell, 1987). Prema Horn-u i Cattell-u kristalizovana inteligencija predstavlja

pojam koji obuhvata znanja koja su produkt uticaja ličnog iskustva i edukacije, dok sa druge strane fluidna inteligencija je ono što nastaje kao produkt uticaja bioloških faktora na intelektualni razvoj, a što je moguće izmjeriti (Horn & Cattell, 1966). Fluidna inteligencija je konstrukt koji stoji u pozadini induktivnog i deduktivnog zaključivanja (Kyllonen & Kell, 2017). Dalje, Horn i Cattell smatraju da se mjerenje fluidne inteligencije vrši putem zadataka kojima se mjere četiri vrste zaključivanja odnosno rezonovanja: semantičko rezonovanje, opšte rezonovanje, formalno rezonovanje i figuralno rezonovanje (Horn & Cattell, 1966). Ovo istraživanje fokus stavlja na dijelu koji se tiče figuralnog rezonovanja budući da se isto manifestuje prilikom rješavanja matričkih zadataka odnosno zadataka kod kojih je potrebno dopuniti skup oblika jednim od ponuđenih oblika tako da cjelina čini logičan niz. Istraživanje na uzorku ispitanika starosne dobi od 12 do 17 godina dalo je podatke da je upotreba testa sa matričkim zadacima pouzdana i validna mjera opštih kognitivnih sposobnosti (Pluck & Haro, 2021).

Značaj kognitivnih sposobnosti u akademskom kontekstu ispitivali su Green i saradnici odnosno oni su doveli u vezu fluidno rezonovanje koje su opisali Horn i Cattell sa postignućem u matematici na uzorku djece i adolescenata i tom prilikom su utvrdili da je fluidno rezonovanje statistički značajan prediktor postignuća u matematici dok sa druge strane vokabular i prostorne sposobnosti nijesu bili značajni prediktori (Green et al., 2017). Do sličnih podataka došli su Ren i saradnici koji su utvrdili da je komponenta fluidne inteligencije koju su oni nazvali komponenta učenja značajan prediktor postignuća u matematičkim i verbalnim zadacima (Ren et al., 2015). O značaju kognitivnih sposobnosti kada se govori o akademskom postignuću govore i rezultati istraživanja koje su sproveli Gómez-Veiga i saradnici koji su takođe utvrdili da kognitivne sposobnosti jesu statistički značajni prediktori akademskog postignuća (Gómez-Veiga et al., 2014).

## Ciljevi istraživanja

Opšti naučni cilj i svrha ovog istraživanja ima utemeljenje u očekivanju da će ovo istraživanje doprinijeti unapređenju naučnog i teorijskog saznanja o ovoj problematici. Glavni cilj ovog istraživanja je ispitivanje prirode veze koja postoji između akademskog postignuća i socio-

emocionalnih kompetencija odnosno pojedinih dimenzija istih (svijest o sebi – samoefikasnost; upravljanje sobom – upravljanje stresom; socijalna svijest – empatija; socijalne vještine – interpersonalni odnosi; odgovorno donošenje odluka – rješavanje problema) među studentima u Crnoj Gori. Ovdje se misli na to da je potrebno precizno utvrditi koji faktori stoje u statistički značajnoj vezi sa akademskim postignućem, a zatim je potrebno ispitati i koji faktori mogu biti statistički značajni prediktori akademskog postignuća. Drugi cilj istraživanja jeste utvrđivanje relativnog doprinosa socio-emocionalnih kompetencija u objašnjenju varijanse akademskog postignuća, a ovo će biti ispitano sprovođenjem hijerarhijske regresione analize.

## Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja na koja ovo istraživanje treba da ponudi odgovore su:

1. Da li postoji povezanost između socio-emocionalnih kompetencija i mjera akademskog postignuća?
2. Da li socio-emocionalne kompetencije mogu biti prediktori akademskog postignuća?
3. Koji je relativni doprinos socio-emocionalnih kompetencija u objašnjenju akademskog postignuća?

## Hipoteze istraživanja

H1: Očekuje se statistički značajna povezanost između socio-emocionalnih kompetencija sa mjerama akademskog postignuća.

- H1a: Očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost između samoefikasnosti i mjera akademskog postignuća. Ovu pretpostavku opravdavaju prethodni nalazi (Multon et al., 1991; Baković, 2020).
- H1b: Očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost između empatije i mjera akademskog postignuća. Pretpostavka je formirana na osnovu nalaza istraživanja koje su sproveli Faisal i Ghani (Faisal & Ghani, 2015).

- H1c: Očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost između orijentacije prema ljudima i mjera akademskog postignuća. Ova pretpostavka je donešena na osnovu istraživanja koje je sprovela Wentzel (Wentzel, 1991).
- H1d: Očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost između rješavanja problema i mjera akademskog postignuća. Pretpostavka je iznešena na osnovu istraživanja koje je sproveo Baker (Baker, 2003).
- H1e: Očekuje se statistički značajna negativna povezanost između strategije izbjegavanja i mjera akademskog postignuća. Ovu pretpostavku opravdavaju prethodni nalazi (Stewart et al., 1999; Gustems-Carnicer et al., 2019).

H2: Očekuje se da će varijable samoeфикаsnost, empatija, interperosnalni odnosi i rješavanje problema doprinijeti objašnjenju varijanse akademskog postignuća. Pretpostavljamo da će samoeфикаsnost, empatija, interpersonalni odnosi i rješavanje problema biti statistički značajni pozitivni prediktori akademskog postignuća, dok će strategija izbjegavanje biti statistički značajan negativan prediktor akademskog postignuća. Ove pretpostavke se temelje na prethodnim nalazima (Wentzel, 1991; Baker, 2003; Faisal & Ghani, 2015; Gustems-Carnicer et al., 2019; Baković, 2020).

H3: Očekujemo da: crta ličnosti savjesnost stoji u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa akademskim postignućem; crta ličnosti neuroticizam stoji u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa akademskim postignućem; crte ličnosti ekstraverzija i otvorenost nijesu u statistički značajnoj vezi sa akademskim postignućem (Trapmann et al., 2007).



## Metod

### Uzorak

U ovom istraživanju uzorak je bio sačinjen od studenata Univerziteta Crne Gore (N=268), od čega 63.4% (N=170) ispitanica i 36.6% (N=98) ispitanika. Prosječna starosna dob iznosi 21.85 godina (SD=2.27), a raspon se kreće od 19 do 39 godina. Studentkinje i studenti društveno-humanističkih nauka čine 58.6% (Filozofski fakultet, Filološki fakultet, Pravni fakultet i Ekonomski fakultet) dok 41.4% su studenti prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka (Prirodno-matematički fakultet, Elektrotehnički fakultet, Građevinski fakultet i Medicinski fakultet). Dalje, 23.1% ispitanika čine studentkinje i studenti prve godine studija, 27.6% druge, 31% treće, 12.7% četvrte, 5.6% pete godine studija.

### Instrumenti

#### *Sociodemografski upitnik*

Sociodemografski upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja obuhvata pitanja: 1. Pol; 2. Uzrast; 3. Fakultet i smjer; 4. Godina na studijama; 5. Prosjek na studijama tokom tekuće i tokom prethodne godine 6. Prosjek u završnom razredu srednje škole; 7. Primanje stipendije; 8. Pohađanje kurseva, seminara; 9. Obrazovanje roditelja; 10. Samoprocjena socioekonomskog statusa porodice. Stavke sociodemografskog upitnika su prikazane u priložima (prilog 1).

#### *Skala opšte samoefikasnosti (Schwarzer et al., 1997; Ivanov, 2002)*

Za ispitivanje samoefikasnosti u ovom istraživanju primijenjena je Skala opšte samoefikasnosti (*General Self-Efficacy Scale GSE*) koja mjeri ispitanikov doživljaj sebe prilikom suočavanja sa različitim stresnim situacijama (Schwarzer et al., 1997). Adaptaciju instrumenta na hrvatskom jeziku izvršila je Ivanov, a sve stavke su prikazane u priložima (prilog 2) (Ivanov, 2002). Skala se sastoji od 10 stavki na koje se odgovara na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva gdje 1 ima

značenje da se tvrdnja uopšte ne odnosi na ispitanika, a 5 ima značenje da se tvrdnja u potpunosti odnosi na ispitanika. Ukupan rezultat na skali se dobija sabiranjem skorova na svim stavkama pri čemu veći rezultat je znak veće samoefikasnosti, torijski raspon se kreće od 10 do 50. Ispitivanja u velikom broju zemalja su pokazala da skala ima jednofaktorsku strukturu i da ima prihvatljivu pouzdanost tipa interne konzistentnosti od  $\alpha = .71$  do  $\alpha = .91$  (Scholz et al., 2002). Prema Ivanov i saradnicima upitnik ima zadovoljavajuću pouzdanost interne konzistentnosti od  $\alpha = .85$  do  $\alpha = .87$ , a takođe ima zadovoljavajuću faktorsku strukturu na uzorku hrvatskih ispitanika (Ivanov et al., 1998). U skladu sa prethodnim nalazima, u ovom istraživanju je utvrđen zadovoljavajuće visok stepen pouzdanosti tipa unutrašnje konzistentnosti  $\alpha = .82$ .

#### *Upitnik suočavanja sa stresnim situacijama (Endler & Parker, 1990a, 1990b; Sorić, 2002)*

Suočavanje sa stresnim situacijama je ispitano upitnikom čiji su autori Endler i Parker, a koji su željeli da razviju mjeru stilova suočavanja kao stabilnih karakteristika ličnosti (Coping Inventory for Stressful Situations – CISS) (Endler & Parker, 1990a, 1990b). Adaptaciju instrumenta na hrvatskom jeziku uradila je Sorić, a sve stavke su prikazane u prilogu 3 (Sorić, 2002). Instrument se sastoji od 48 stavki, a ispitanici imaju zadatak da procijene koliko često koriste određenu aktivnost prilikom susreta sa stresom. Procjenjivanje se vrši na petostepenoj skali Likertovog tipa gdje 1 ima značenje da uopšte ne primjenjuju određenu aktivnost prilikom susreta sa stresnom situacijom, a 5 da vrlo često primjenjuju određenu aktivnost u susretu sa stresnom situacijom. Faktorska struktura ovog instrumenta nije jasna ali istraživači često izdvajaju tri faktora: suočavanje usmjereno na emocije, suočavanje usmjereno na zadatak i izbjegavanje (Brands et al., 2014). Ukupan rezultat predstavlja suma odgovora na stavkama za određenu skalu, gdje veći rezultat ima značenje da ispitanik više koristi datu strategiju suočavanja sa stresnim situacijama. Lacković-Grgin i Sorić su nakon formiranja jedinstvene skale suočavanja sa stresom utvrdili da skala ima zadovoljavajuću pouzdanost tipa interne konzistentnosti gdje je  $\alpha = .80$  (Lacković-Grgin & Sorić, 1997). U ovom istraživanju je utvrđen zadovoljavajuće visok stepen pouzdanosti tipa unutrašnje konzistentnosti  $\alpha = .91$ .

*E- Upitnik: Skala emocionalne empatije i mašte (Raboteg-Šarić, 1991, 2002)*

E- Upitnik: Skala emocionalne empatije je instrument koji je primijenjen da bi se ispitao stepen empatije u ovom istraživanju čiji je autor Raboteg-Šarić, a sve stavke pomenute skale su prikazane u priložima (prilog 4) (Raboteg-Šarić, 1991, 2002). Upitnik se sastoji od 25 stavki, pri čemu 19 stavki mjeri subskalu empatije, a 6 stavki subskalu mašte. Subskala emocionalne empatije ispituje reagovanje koje je izazvano emocionalnim reakcijama drugih osoba. Subskala mašte mjeri tendenciju proživljavanja u mašti osjećanja i aktivnosti zamišljenih likova. Od ispitanika se traži da procijene u kom stepenu se navedene tvrdnje odnose na njih, a to čine na petostepenoj skali Likertovog tipa gdje 0 ima značenje da se navedena tvrdnja uopšte ne odnosi na njih, a 4 da se navedena tvrdnja u potpunosti odnosi na njih. Ukupni rezultat na svakoj subskali se dobija kao suma rezultata na svakoj pojedinačnoj stavki skale. Upitnik ima zadovoljavajuću pouzdanost kada je riječ o skali emocionalne empatije  $\alpha = .78$ , dok je za skalu mašte utvrđeno da je  $\alpha = .64$  (Raboteg-Šarić, 1997). Ovo istraživanje je utvrdilo zadovoljavajuću pouzdanost za subskalu emocionalne empatije  $\alpha = .89$ , kao i zadovoljavajuću pouzdanost za skalu mašte  $\alpha = .87$ .

*Skala interpersonalne orijentacije (Bezinović, 2002)*

Skala interpersonalne orijentacije, čiji je autor Bezinović, je korišćena da bi se ispitala orijentisanost ispitanika kada je riječ o interpersonalnim odnosima odnosno da bi se ispitalo da li u odnosu sa drugim ljudima ispoljavaju pozitivnu - filantropsku (subskale: potrebu za ljudima i prijateljstvo) ili negativnu - mizantropsku (subskale: nepovjerenje i socijalna izolacija) orijentaciju (Bezinović, 2002). Stavke ove skale prikazane su u priložima (prilog 5). Upitnik je sačinjen od 29 stavki, a ispitanici imaju zadatak da procijene u kom stepenu su u saglasnosti sa ponuđenim tvrdnjama na petostepenoj skali Likertovog tipa gdje 0 ima značenje da uopšte nijesu u saglasnosti sa navedenom tvrdnjom, a 4 ima značenje da su u potpunosti saglasni sa navedenom tvrdnjom. Ukupni rezultat na svakoj subskali se dobija kao suma rezultata na svakoj pojedinačnoj stavki te subskale. Pouzdanost tipa *Cronbach alpha* sve četiri subskale je zadovoljavajuća i redom iznosi .85, .82, .81 i .79. (Lacković-Grgin et al., 1988). U ovom

istraživanju je utvrđeno da sve četiri subskale imaju zadovoljavajuću pouzdanost gdje *Cronbach alpha* redom iznosi .83, .79, .87 i .84.

### *Skala rješavanja problema (Getter & Nowinski, 1981)*

Za procjenu sposobnosti rješavanja problema u ovom istraživanju iskorišćena su tri zadatka iz skale koja procjenjuje tehnike rješavanja interpersonalnih problema (*The Interpersonal Problem-Solving Assessment Technique*), a čiji su autori Getter i Nowinski (Getter & Nowinski, 1981). Ova tri zadatka su predstavljala tri problemske situacije u kojima su ispitanici trebali da zamisle sebe, a potom da u formi otvorenog odgovora napišu šta bi uradili da su se našli u takvoj situaciji. Primjer zadatka: “Profesor je upravo iskritikovao neki Vaš rad, i Vi mislite da je kritika neopravdana i nepravedna. Šta ćete uraditi?” (Getter & Nowinski, 1981). Sva tri zadatka rješavanja problema su prikazana u priložima (prilog 6). Odgovori ispitanika su klasifikovani u četiri kategorije: efektivni odgovori, izbjegavajući odgovori, neprikladni odgovori i zavisni odgovori. Pod efektivnim odgovorima se podrazumijevaju odgovori koji su konstruktivni, vođeni etičkim principima, brigom i sigurnosti i socijalnim normama, oni koji vode računa o poslasticama i oni odgovori kod kojih je naglašena briga o ličnoj dobrobiti i dobrobiti drugih (CASEL, 2012). U izbjegavajuće odgovore su klasifikovani odgovori kod kojih ispitanik koristi strategiju pasivnosti kada se nađe u problemskoj situaciji, dok su u neprikladne odgovore uvršteni oni odgovori koji su agresivni, bizarni, mogu imati negativne posledice ukoliko se primijene ili koji su na prvi pogled asertivni ali je ta asertivnost pogrešno usmjerena (Getter & Nowinski, 1981). Kod zavisnih odgovora ispitanik bira strategiju da se osloni na neku drugu osobu prilikom susreta sa problemskom situacijom (Getter & Nowinski, 1981). Procjenu kategorije odgovora vršio je istraživač procjenjujući na osnovu pomenutih definicija da li odgovori ispitanika u sebi sadrže navedene karakteristike. Nakon analize dobijenih podataka došlo se do zaključka da ovaj instrument odnosno tri zadatka koja su poslužila kao mjere rješavanja problema nemaju prihvatljiv koeficijent pouzdanosti.

*Skraćena verzija upitnika Velikih pet plus dva (Čolović, Smederevac & Mitrović, 2014)*

Crte ličnosti ispitanika su procijenjene korišćenjem skraćene verzije upitnika Velikih pet plus dva, sve stavke upitnika su prikazane u prilogima (prilog 7) (Čolović, Smederevac & Mitrović, 2014). Ovaj upitnik procjenjuje sledeće crte ličnosti: agresivnost, ekstraverzija, neuroticizam, otvorenost, savjesnost, negativna valenca i pozitivna valenca. Svaka subskala ima po 10 stavki koje se odnose na njih. Verzija upitnika koja je korišćena u ovom istraživanju se sastoji od 70 stavki, a zadatak ispitanika je da procijene u kom stepenu su saglasni sa navedenim tvrdnjama. Procenjivanje se vrši na petostepenoj skali Likertovog tipa gdje 1 ima značenje da ispitanik uopšte nije saglasan sa navedenom tvrdnjom, a 5 da je ispitanik u potpunosti saglasan sa navedenom tvrdnjom. Prilikom validacione studije, autori su utvrdili zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti za sve crte ličnosti koje se procjenjuju ovim upitnikom (Čolović, Smederevac & Mitrović, 2014). Međedović i saradnici su utvrdili da se pouzdanost skale kreće u rasponu od  $\alpha = .75$  za subskalu otvorenosti pa do  $\alpha = .85$  za subskalu pozitivna valenca (Međedović et al, 2019). U ovom istraživanju je pronađeno da se koeficijenti pouzdanosti kreću u rasponu od  $\alpha = .76$  za subskalu savjesnost do  $\alpha = .92$  za subskalu negativna valenca.

*ICAR Matrix Reasoning (MR) (Condon & Revelle, 2014; Dworak et al., 2020)*

*ICAR Matrix Reasoning (MR)* je kratki test matričkog rezonovanja koji se sastoji od 11 zadataka sličnih Ravenovim progresivnim matricama (Condon & Revelle, 2014; Dworak et al., 2020). Stimulusi su poređani u niz 3x3 polja tako da jedan od stimulusa nedostaje, a zadatak ispitanika je da među distraktorima prepozna šta nedostaje. Za svaki zadatak je ponuđeno po šest distraktora od kojih samo jedan predstavlja tačan odgovor. Test je validiran u Republici Srpskoj na uzorku učenika osnovne škole, srednjoškolaca i studenata kojom prilikom je utvrđeno da test ima zadovoljavajuću pouzdanost tipa interne konzistentnosti, alfa koeficijent je iznosio 0.84 (Subotić et al., 2020). Test je pokazao prihvatljive metrijske karakteristike u istraživanju koje su sproveli Jankovski i saradnici (Jankovski et al., 2017). Dozvola za korišćenje testa dobijena je od *The International Cognitive Ability Resource (ICAR) project* 01.05.2022. godine (<https://icar-project.com/>).

## Postupak

Prikupljanje podataka je sprovedeno pomoću papir-olovka metode tokom mjeseca maja i juna 2022. godine. Budući da je istraživanje sprovedeno na studentima Univerziteta Crne Gore stupljeno je u kontakt sa profesorima, asistentima i studentima pomenutih univerzitetskih jedinica i sa istima je, ukoliko su pristali da pomognu u formiranju uzorka, napravljen usmeni dogovor vezan za termin zadavanja upitnika studentima. Na prvoj strani upitnika nalazile su se informacije o tome u koje svrhe se prikupljaju podaci i o tome kako će isti biti korišćeni. Bilo je navedeno da će ispitanicima biti potrebno 20 minuta za ispunjanje upitnika, a takođe je navedeno da je učestvovanje u istraživanju anonimno i dobrovoljno i da je moguće odustati u bilo kom trenutku. Ispitanici su zamoljeni da pažljivo čitaju i da odgovaraju iskreno.

## Rezultati

### Deskriptivna analiza

Ukupan broj ispitanika koji je učestvovao u istraživanju iznosi 268 i od svih ispitanika su prikupljeni odgovori na zadatim varijablama osim kod varijable „*prosjeck tokom prethodne studijske godine*“ budući da su u istraživanju prikupljeni i podaci od studenata koji pohađaju prvu godinu studija pa isti nijesu unijeli navedenu vrijednost, a takvih studenata je bilo 62. U *Tabeli 1.* prikazani su deskriptivni podaci za tri mjere akademskog postignuća kada je ono izraženo kao prosječna ocjena. Kada je riječ o prosječnim ocjenama na studijama vidljivo je da ispitanici imaju prosjek blizu sredini mogućeg raspona. S druge strane kada je riječ o prosječnom postignuću u završnom razredu srednje škole onda se vidi da ispitanici imaju visoko postignuće odnosno prosjek je u domenu odličnog uspjeha.

#### **Tabela 1.**

*Deskriptivni podaci za mjere akademskog postignuća gdje su iste izražene kao prosječne ocjene*

	Min	Max	M	SD	Indeks asimetričnosti	Indeks spljoštenosti
Prosjeck tokom tekuće godine*	6.1	10.0	8.14	.05	-.32	-.15
Prosjeck tokom prethodne godine**	6.25	10.0	7.96	.06	-.42	.54
Prosjeck u završnom razredu srednje škole*	3.0	5.0	4.62	.02	.92	-1.1

*Napomena: \*N= 268, \*\*N= 206*

Ostale varijable koje su takođe bile mjere akademskog postignuća bile su primanje stipendije, pohađanje vannastavnih kurseva i seminara. Od ukupnog broja ispitanika (N=268) njih 59 odnosno 22% se izjasnilo da primaju stipendiju. Vannastavne kurseve pohađa 67 ispitanika

odnosno 25% od ukupnog broja dok seminare pohađa 74 ispitanika odnosno 27.6%. Kada je riječ o sociodemografskim varijablama kao što su obrazovanje roditelja i socioekonomski status vidljivo je da ne postoji ujednačenost ispitanika po ovim varijablama, budući da je od ukupnog broja ispitanika (N=268) njih 134 (50%) navelo da njihov otac ima srednje obrazovanje, 130 (48.5%) da ima visoki i viši stepen obrazovanja, a samo 4 ispitanika su navela da njihov otac ima niži stepen obrazovanja. Kada je riječ o obrazovanju majke 150 (56.3%) ispitanika je navelo da njihove majke imaju srednji stepen obrazovanja, 105 (39.2%) visoki i viši stepen obrazovanja, a 13 ispitanika je navelo da njihove majke imaju niži stepen obrazovanja. Kod varijable socioekonomski status 230 (85.8%) ispitanika se na pitanje da izvrše samoprocjenu socioekonomskog statusa njihove porodice izjasnilo da njihova porodica pripada srednjem socioekonomskom statusu dok je njih 33 (12.3%) izjavilo da njihova porodica pripada visokom socioekonomskom statusu pa samim tim ne postoji ujednačenost uzorka ni po pitanju ove varijable.

U *Tabeli 2.* prikazani su deskriptivni podaci za postignuće na varijablama koje su korišćene u ovom istraživanju, a koje mjere socio-emocionalne kompetencije, crte ličnosti i postignuće na testu matričkog rezonovanja. Vidljivo je da je samoeфикаsnost kod ispitanika veća od prosjeka u odnosu na mogući raspon. Što se tiče strategija suočavanja sa stresnim situacijama pokazalo se da ispitanici najviše koriste strategiju suočavanja usmjerenosti na zadatak s obzirom na teorijske raspone ovih skala. Dalje, može se zaključiti da je postignuće na skalama empatije i mašte veće od prosječnog u odnosu na mogući raspon instrumenta. Posmatrajući teorijske raspone, u tabeli, takođe je vidljivo i to da kada je riječ o interpersonalnim odnosima da ispitanici u većem stepenu koriste dimenzije prijateljstvo i potreba za ljudima nego dimenzije nepovjerenje i socijalna izolacija. Postignuće na zadacima vezanim za rješavanje socijalnih problema je u nivou prosjeka u odnosu na mogući raspon. Što se tiče crta ličnosti vidljivo je da su crte agresivnost, ekstraverzija i savjesnost najviše u odnosu na mogući raspon. Sposobnost matričkog rezonovanja se nalazi u nivou prosječne vrijednosti u odnosu na mogući teorijski raspon instrumenta.



**Tabela 2.***Deskriptivni podaci za varijable korišćene u istraživanju*

	Min	Max	M	SD	Indeks asimetričnosti	Indeks spljoštenosti
Samoefikasnost	18.0	50.0	38.91	4.90	-.49	.74
Usmjerenost na zadatak	29.0	77.0	59.65	8.01	-.41	.09
Usmjerenost na emocije	20.0	72.0	48.28	11.00	.02	-.28
Izbjegavanje	23.0	75.0	49.02	12.11	.00	-.91
Empatija	27.0	76.0	59.11	9.64	-.60	.10
Mašta	.0	24.0	14.42	5.65	-.51	-.36
Potreba za ljudima	1.0	32.0	16.80	5.85	.01	-.17
Prijateljstvo	3.0	30.0	19.81	5.02	-.07	-.26
Nepovjerenje	.0	27.0	12.68	6.39	.14	-.82
Socijalna izolacija	.0	23.0	10.20	5.53	.25	-.87
Rešavanje problema	1.0	3.0	1.57	.45	.33	-.57
Agresivnost	1.0	5.0	2.62	.84	.36	-.48
Ekstraverzija	1.2	5.0	3.63	.61	-.57	.76
Neuroticizam	1.0	4.8	2.50	.89	.47	-.46
Negativna valenca	1.0	4.6	1.85	.90	1.52	1.63
Otvorenost	2.0	5.0	3.60	.67	-.05	-.70
Pozitivna valenca	1.0	5.0	3.15	.81	.21	-.50
Savjesnost	2.00	5.00	3.60	.63	-.02	-.41
Matričko rezonovanje	.00	11.00	5.79	2.61	-.07	-1.00

## Korelaciona analiza

Kako bi se pružio odgovor na prvo istraživačko pitanje koje je postavljeno u ovom istraživanju “da li postoji povezanost između socio-emocionalnih kompetencija i mjera akademskog postignuća“, kao i kako bi se provjerile prva i treća hipoteza koje su postavljene, sprovedena je korelaciona analiza i izračunate su korelacije između ispitivanih varijabli.

U *Tabeli 3. A* prikazane su mjere povezanosti između mjera akademskog postignuća i dimenzija socio-emocionalnih kompetencija. Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između opšte samoefikasnosti i varijabli prosjek na tekućoj studijskoj godini i prosjek u završnom razredu srednje škole, dok između samoefikasnosti i primanja stipendije i pohađanja vannastavnih seminara postoji statistički značajna negativna korelacija. Usmjerenost na zadatak prilikom susretanja sa stresnom situacijom je u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa prosjekom na tekućoj studijskoj godini i prosjekom u završnom razredu srednje škole. Strategije reagovanja na stresnu situaciju, usmjerenost na emocije i izbjegavanje nijesu u statistički značajnoj vezi ni sa jednom mjerom akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena. Između varijabli empatija i mašta i varijable prosjek na tekućoj godini studija postoji statistički značajna povezanost na nivou značajnosti  $p < .05$ . Od četiri dimenzije interpersonalnih orijentacija (potreba za ljudima, prijateljstvo, nepovjerenje i socijalna izolacija) samo je dimenzija prijateljstvo u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa nekom od mjera akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena. Dimenzije nepovjerenje i socijalna izolacija su u negativnoj vezi sa svim mjerama akademskog postignuća, a kod mjere primanje stipendije ta veza je i statistički značajna.

**Tabela 3. A***Povezanost između mjera akademskog postignuća i dimenzija socio-emocionalnih kompetencija*

	Prosjeak na tekućoj godini	Prosjeak prethodne godine	Prosjeak u završnom razredu	Stipendija	Kursevi	Seminari
Samoeфикаsnost	.18**	.13	.17**	-.19**	-.09	-.2**
Zadatak	.18**	.09	.13*	-.15*	-.12	-.07
Emocije	-.03	-.07	.02	-.12	-.08	-.08
Izbjegavanje	.11	.03	.08	-.07	.01	-.13*
Empatija	.15*	.1	-.02	-.05	.03	-.11
Mašta	.13*	.05	.05	-.11	-.03	-.14
Potreba za ljudima	.05	.01	.02	-.11	-.08	-.07
Prijateljstvo	.15*	.11	.06	-.08	-.01	-.02
Nepovjerenje	-.05	-.06	-.05	-.18**	-.02	.00
Socijalna izolacija	-.03	-.03	-.08	-.16**	-.11	-.1
Rješavanje problema	-.04	-.01	-.04	.01	.1	.08

*Napomena: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$* 

Daljom analizom utvrđeno je da je akademsko postignuće kada je izraženo kao prosjek u završnom razredu srednje škole u statistički značajnoj povezanosti sa varijablama obrazovanje oca  $r = .14$  i samoprocjena socioekonomskog statusa porodice  $r = .15$ . Empatija stoji u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa varijablom socioekonomski status gdje je  $r = -.17$ . Socioekonomski status je još i u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa mjerom akademskog postignuća pohađanje vannastavnih seminara gdje je  $r = -.15$ . Obrazovanje oca i obrazovanje majke su u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa varijablom samoprocjena socioekonomskog statusa porodice u nivou redom  $r = .33$  i  $r = .28$ . Takođe je utvrđeno da je obrazovanje oca i obrazovanje majke u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa varijablom socijalna izolacija u stepenu od  $r = -.2$  za obrazovanje oca i u stepenu  $r = -.16$  za obrazovanje

majke. Varijabla obrazovanje majke je u statistički negativnoj korelacionoj vezi sa varijablom rješavanje problema  $r = -.19$ .

Osim toga utvrđeno je i da ukupan broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja stoji u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa varijablom vrsta fakulteta kada izvršimo klasifikaciju po kojoj fakultete svrstavamo u dvije grupe i to: grupa fakulteta društveno-humanističkih nauka (Filozofski fakultet, Filološki fakultet, Pravni fakultet i Ekonomski fakultet) i grupa fakulteta prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka (Prirodnomatemički fakultet, Elektrotehnički fakultet, Građevinski fakultet i Medicinski fakultet). Pomenuta korelacija između ove dvije varijable iznosi  $r = .27$  na nivou značajnosti  $p < .01$ . Kada je riječ o varijabli pol i njenom odnosu sa socio-emocionalnim kompetencijama otkriveno je da pol stoji u statistički značajnoj povezanosti sa empatijom  $r = .17$  i strategijom suočavanja sa stresom usmjerenost na emocije  $r = .13$ . Osim toga varijabla pol je u statistički značajnoj povezanosti sa varijablama prosjek u toku tekuće studijske godine i prosjek u prethodnoj studijskoj godini, redom  $r = .17$  i  $r = .21$ . Tabela korelacione analize odnosa socio-emocionalnih kompetencija, crta ličnosti i tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja sa varijablama pol, vrsta fakulteta, obrazovanje oca, obrazovanje majke i socioekonomski status prikazana je u prilogima (prilog 8).

Ukupan broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja stoji u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa dvije strategije reagovanja u stresnim situacijama odnosno sa strategijom usmjerenosti na emocije  $r = -.25$  i strategijom izbjegavanja  $r = -.24$ . Varijabla empatija stoji u statistički negativnoj povezanosti sa ukupnim brojem tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja  $r = -.16$ . Sve četiri dimenzije interpersonalnih odnosa stoje u statistički značajnoj negativnoj vezi sa varijablom ukupan broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja, i to redom potreba za ljudima  $r = -.14$ ; prijateljstvo  $r = -.15$ ; nepovjerenje  $r = -.36$  i socijalna izolacija  $r = -.3$ .

U *Tabeli 3. B* prikazane su mjere povezanosti između crta ličnosti i dimenzija socio-emocionalnih kompetencija. Samoefikasnost je u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa crtama ekstraverzija, otvorenost, savjesnost i pozitivna valenca dok između samoefikasnosti i crte neuroticizam postoji negativna korelaciona veza. Strategija reagovanja u stresnoj situaciji usmjerenost na zadatak je u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa crtama ekstraverzija, otvorenost, pozitivna valenca i savjesnost. Usmjerenost na emocije je u statistički značajnoj vezi sa crtama agresivnost, neuroticizam i negativna valenca. Pokazalo se da je reagovanje na stres izbjegavanjem u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa svim crtama ličnosti osim sa crtom savjesnost, sa kojom je u statistički značajnoj negativnoj vezi. Što se tiče socio-emocionalne kompetencije empatija utvrđeno je postojanje statistički značajne pozitivne veze između empatije i crta ličnosti ekstraverzija, neuroticizam, otvorenost i pozitivna valenca. Druga dimenzija *E-upitnika*, mašta, je u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa svim crtama ličnosti osim sa crtom savjesnost. Dimenzije interpersonalnih orijentacija, potreba za ljudima i prijateljstvo takođe su u statistički značajnoj pozitivnoj vezi sa svim crtama ličnosti osim sa crtom savjesnost. Nepovjerenje u odnosu sa drugima je u statistički značajnoj pozitivnoj vezi sa crtama agresivnost, neuroticizam, negativna valenca, pozitivna valenca i u statistički značajnoj negativnoj povezanosti sa crtom savjesnost. Socijalna izolacija je u statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti sa crtama agresivnost, neuroticizam, negativna valenca i pozitivna valenca dok je sa crtama ekstraverzija i savjesnost u statistički značajnoj negativnoj povezanosti. Rješavanje problema je u statistički značajnoj negativnoj vezi sa crtama ekstraverzija i pozitivna valenca.

Utvrđeno je i da broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja stoji u statistički značajnoj povezanosti sa crtom ličnosti savjesnost  $r = .17$ , dok sa crtama agresivnost, neuroticizam i negativna valenca stoji u statistički značajnoj negativnoj vezi, i to redom  $r = -.27$ ,  $r = -.31$  i  $r = -.25$ .

**Tabela 3. B***Povezanost između crta ličnosti i dimenzija socio-emocionalnih kompetencija*

	A.	E.	N.	N.v.	O.	P.v.	S.
Samoeфикаsnost	.07	.28**	-.17**	.09	.29**	.33**	.32**
Zadatak	.02	.27**	-.07	.05	.27**	.21**	.34**
Emocije	.42**	-.05	.67**	.46**	.06	.09	-.35
Izbjegavanje	.4**	.35**	.34**	.44**	.38**	.49**	-.2**
Empatija	.02	.4**	.15*	-.04	.42**	.18**	.07
Mašta	.18**	.25**	.3**	.23**	.42**	.29**	-.09
Potrba za ljudima	.23**	.49**	.26**	.38**	.33**	.33**	-.04
Prijateljstvo	.15*	.48**	.15*	.23**	.34**	.31**	.1
Nepovjerenje	.54**	-.03	.69**	.54**	.06	.22**	-.26**
Socijalna izolacija	.53**	-.16**	.64**	.55**	-.00	.27**	-.31**
Rješavanje problema	-.06	-.13*	.02	-.05	-.04	-.16*	-.05

*Napomena: \*p<.05, \*\*p<.01*

*A. – Agresivnost; E. – Ekstraverzija; N. – Neuroticizam; N.v. – Negativna valenca; O. – Otvorenost; P.v. – Pozitivna valenca; S. Savjesnost*

U *Tabeli 3. C* prikazane su mjere povezanosti između mjera akademskog postignuća i crta ličnosti iz modela Velikih pet plus dva. Crta savjesnost je u statistički značajnoj vezi sa sve tri mjere akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u tekućoj studijskoj godini, prosjek u toku prethodne studijske godine i prosjek u završnom razredu srednje škole odnosno izmjerene korelacije iznose redom  $r = .18$ ,  $r = .19$  i  $r = .16$ . Otvorenost ka iskustvu i pozitivna valenca stoje u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa mjerama primanje stipendije i pohađanje seminara.

**Tabela 3. C***Povezanost između mjera akademskog postignuća i crta ličnosti*

	Prosjek na tekućoj godini	Prosjek prethodne godine	Prosjek u završnom razredu	Stipendija	Kursevi	Seminari
Agresivnost	.04	.03	.01	-.12	-.08	-.14*
Ekstraverzija	.07	.01	-.06	-.03	.09	-.06
Neuroticizam	-.06	-.17*	-.07	-.1	-.06	-.09
Negativna valenca	.04	-.03	.11	-.23**	-.15	-.17**
Otvorenost	.11	.05	.05	-.16**	-.07	-.2**
Pozitivna valenca	.16**	.12	.11	-.16**	-.09	-.17**
Savjesnost	.18**	.19**	.16*	-.11	-.02	-.06

*Napomena: \*p<.05, \*\*p<.01*

### Hijerarhijska regresiona analiza

U cilju pružanja odgovora na treće istraživačko pitanje odnosno na pitanje koje se tiče relativnog doprinosa socio-emocionalnih kompetencija u objašnjenju varijanse akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine i druge hipoteze koja se tiče prediktivnosti socio-emocionalnih kompetencija sproveden je postupak hijerarhijske regresione analize. Na osnovu podataka dobijenih korelacionom analizom u ovom istraživanju u prvom koraku kao prediktorska varijabla uvedena je opšta samoeфикаsnost, a u drugom koraku strategije suočavanja sa stresom, a zatim redom preostale 3 dimenzije socio-emocionalnih kompetencija. Iz *Tabele 4. A* se vidi da dimenzije socio-emocionalnih kompetencija zbirno objašnjavaju 7.8% varijanse akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u tekućoj studijskoj godini. Dimenzija opšte samoeфикаsnosti je statistički značajan prediktor akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena na tekućoj studijskoj godini i objašnjava 3.3% varijanse odnosno to znači da viša samoeфикаsnost predviđa veći akademski uspjeh. Ostale dimenzije nijesu se pokazale kao statistički značajni prediktori akademskog postignuća izraženog kao prosječna

ocjena, a uz to dimenzija rješavanje problema uopšte ne doprinosi ukupnom objašnjenju varijanse.

Dalja primjena hierarhijske regresione analize u kojoj su prediktorske varijable ostale iste, dok je kao kriterijumska varijabla prvi put uvedena prosječna ocjena u toku prethodne godine, a drugi put prosječna ocjena u završnom razredu srednje škole, dovela je do zaključka koji ukazuje da ni u jednom koraku hijerarhijske regresione analize se nije došlo do statistički značajnih pokazatelja. Obje tabele prikazane su u prilogima (prilog 9 i prilog 10).

Ostale mjere akademskog postignuća, primanje stipendije, pohađanje kurseva i pohađanje seminara, su takođe analizirane datom metodom. Za sve tri mjere samoefikasnost je bila statistički značajan negativan prediktor, a takođe za svaku mjeru su socio-emocionalne kompetencije objašnjavale zbirno veći procenat varijanse nego kada je kriterijumska varijabla bila prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine. Prijateljstvo i nepovjerenje, faktori interpersonalnih odnosa, su statistički značajni prediktori kada je akademsko postignuće izraženo kao pohađanje seminara. Tabele ovih analiza su prikazane u prilogima (prilog 11, prilog 12 i prilog 13).



**Tabela 4. A**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$					
1. Korak	Samoefikasnost	.03*	.181	.033	.033	8.97*					
2. Korak	Samoefikasnost	.01	.228	.052	.019	3.61*					
	Zadatak	.01									
	Emocije	-.01									
	Izbjegavanje	.01									
3. Korak	Samoefikasnost	.02	.256	.065	.013	3.01*					
	Zadatak	.01									
	Emocije	-.01									
	Izbjegavanje	.04									
	Empatija	.01									
	Mašta	.01									
4. Korak	Samoefikasnost	.01	.278	0.78	.012	2.2*					
	Zadatak	.01									
	Emocije	-.01									
	Izbjegavanje	.0									
	Empatija	.01									
	Mašta	.01									
	Potreba za ljudima	-.01									
	Prijateljstvo	.02									
	Nepovjerenje	-.02									
	Socijalna izolacija	.01									
	5. Korak	Samoefikasnost					.01	.278	.078	.000	1.96*
		Zadatak					.01				
		Emocije					-.01				
Izbjegavanje		.0									
Empatija		.01									
Mašta		.01									
Potreba za ljudima		-.01									
Prijateljstvo		.02									
Nepovjerenje		-.2									
Socijalna izolacija		.01									
Rješavanje problema		-.01									

Napomena: \* $p < .05$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  - koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije

## Linearna regresiona analiza

Otkriće korelacione veze između varijabli pol i savjesnost i tri mjere akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena, opravdava upotrebu linearne regresione analize kako bi se bolje ispitala priroda ovih veza. Analizom podataka je utvrđeno da su obje varijable statistički značajni prediktori akademskog postignuća (koeficijenti za prediktorsku varijablu savjesnost  $\beta = .22$  i  $\beta = .26$  na nivou značajnosti  $p < .01$ ; koeficijenti za prediktorsku varijablu pol:  $\beta = .28$  i  $\beta = .38$  na nivou značajnosti  $p < .01$ ) kada je ono izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine i kao prosječna ocjena u prethodnoj studijskoj godini. Pol se nije pokazao kao statistički značajan prediktor akademskog postignuća kada se ono izrazi kao prosjek u završnom razredu srednje škole ( $\beta = .07$ ) dok je crta ličnosti savjesnost i pod tim uslovima statistički značajan prediktor akademskog postignuća ( $\beta = .1$  na nivou značajnosti  $p < .01$ ).

Budući da je korelacionom analizom otkriveno da postignuće na testu matričkog rezonovanja stoji u statistički značajnoj vezi sa vrstom fakulteta koju ispitanik pohađa odnosno sa tim da li ispitanik studira na grupi fakulteta na kojima se izučavaju društveno-humanističke nauke ili na grupi gdje se izučavaju prirodne, tehničke i medicinske nauke sprovedena je linearna regresiona analiza kako bi se detaljnije ispitala priroda ove veze. U *Tabeli 5.* se vidi da broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja jeste statistički značajn prediktor vrste fakulteta koju ispitanik pohađa i da objašnjava 7.1% ukupne varijanse kriterijumske varijable.

### **Tabela 5.**

*Linearna regresiona analiza predviđanja vrste fakulteta na temelju postignuća na testu matričkog rezonovanja*

	$\beta$	$R$	$R^2$	$F$	$p$
Broj tačnih odgovora na testu matričkog rezonovanja	.05**	.266	.071	20.29**	.0

Napomena: \*\* $p < .001$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  - koeficijent multiple determinacije

## Diskusija

Cilj sprovođenja ovog istraživanja bio je ispitivanje i utvrđivanje karakteristika odnosa koji postoji između mjera akademskog postignuća i izdvojenih dimenzija socio-emocionalnih kompetencija na uzorku studenata iz Crne Gore kao i to da se pruže odgovori na istraživačka pitanja i da se provjere istraživačke hipoteze.

Prvo istraživačko pitanje ticalo se postojanja povezanosti između mjera akademskog postignuća i izdvojenih dimenzija socio-emocionalnih kompetencija. Došlo se do zaključka da dimenzije opšta samoefikasnost, usmjerenost na zadatak, empatija, mašta i prijateljstvo stoje u statistički značajnoj pozitivnoj korelacionoj vezi sa akademskim postignućem kada je ono izraženo kao prosječna ocjena na tekućoj studijskoj godini. Ovi nalazi su saglasni sa nekim od ranijih istraživanja koja su došla do zaključka da osobe sa većom vjerom u sopstvene sposobnosti odnosno osobe koje smatraju da su sposobne da se suoče sa izazovnim situacijama imaju veće akademsko postignuće, a takođe ovi nalazi su potvrdili pretpostavku postavljenu hipotezom *H1a* odnosno da između ovih varijabli postoji statistički značajna povezanost. (Multon et al., 1991; Baković, 2020). Postojanje veze između prosjeka i empatije je takođe očekivan nalaz i u skladu je sa nekim od ranijih istraživanja koja su otkrila postojanje ove veze, a ovi nalazi ujedno su i potvrdili pretpostavku hipoteze *H1b* (Yahaya et al., 2012; Faisal & Ghani, 2015). Kada je riječ o dimenziji interpersonalnih odnosa hipotezom *H1c* pretpostavljeno je da će se utvrditi postojanje pozitivne korelacione veze između orijentacije ka ljudima i akademskog postignuća za šta se može reći da je djelimično potvrđeno, budući da se orijentacija prema ljudima dijeli na dimenzije potreba za ljudima i prijateljstvo od kojih se pokazalo da dimenzija prijateljstvo stvarno stoji u takvom odnosu sa akademskim postignućem izraženim kao prosječna ocjena. Ovaj nalaz je očekivan budući da su ranija istraživanja na ovu temu ukazala o postojanju ovakve veze između ovih varijabli (Nevin et al., 1982; Wentzel, 1991, 1998). Analizom dobijenih podataka se ispostavilo da dimenzija rješavanje problema ne stoji u statistički značajnoj vezi sa ni jednom mjerom akademskog postignuća, što je protivno hipotezi *H1d* ali i nekim od ranijih istraživanja na ovu temu (Baker, 2003). Treba uzeti u obzir da takođe postoje ranija istraživanja koja govore o tome da između ove dvije varijable ne postoji povezanost tako da podaci o prirodi ove veze nijesu uniformni među istraživačima (Matemba et al., 2014). Ipak, treba reći da se dio instrumenta koji je iskorišćen u ovom istraživanju da bi se ispitala dimenzija rješavanja problema

pokazao kao nepouzdan mjerni instrument budući da se njegov koeficijent pouzdanosti nalazio daleko ispod prihvatljive granice. Hipotezom *H1e* je pretpostavljeno da će između strategije izbjegavanja stresnih situacija i akademskog postignuća postojati negativna korelaciona veza što je otkriveno u ranijim istraživanjima (Stewart et al., 1999; Gustems-Carnicer et al., 2019). Ovo očekivanje se nije ispostavilo kao tačno budući da takva veza nije pronađena ali je pronađeno da strategija suočavanja sa zadatkom stoji u statistički značajnoj vezi sa prosječnom ocjenom odnosno to znači da osobe koje u problemskim situacijama nastoje da izađu na kraj sa tim problemom imaju veće akademsko postignuće što je i otkriveno u ranijim istraživanjima (Krapić & Kardum, 2003).

Drugo i treće istraživačko pitanje ticalo se prediktivne moći socio-emocionalnih kompetencija u odnosu na akademsko postignuće i njihovog relativnog doprinosa u objašnjenju varijanse mjera akademskog postignuća. Hijerarhijskom regresionom analizom utvrđeno je da je jedino opšta samoeфикаsnost statistički značajan prediktor akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine. Ovaj nalaz, da je opšta samoeфикаsnost statistički značajan prediktor akademskog postignuća je u skladu sa nekim od ranijih istraživanja ali važno je istaći da veza koja je ovdje otkrivena je znatno slabija nego u prethodnim istraživanjima (Baković, 2020). Ovaj nalaz potvrđuje dio druge hipoteze koji se tiče prediktivnosti opšte samoeфикаsnosti u odnosu na akademsko postignuće, ali ostali djelovi te hipoteze nijesu potvrđeni i to nije u skladu sa prethodnim istraživanjima (Wentzel, 1991; Baker, 2003; Faisal & Ghani, 2015; Gustems-Carnicer et al., 2019). Zbirno socio-emocionalne kompetencije objašnjavaju 7.8% varijanse akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine. Opšta samoeфикаsnost samostalno objašnjava 3.3% varijanse navedene mjere akademskog postignuća što je manje u odnosu na 5.6% koliko je prikazano u nekim prethodnim istraživanjima (Baković, 2020). Kada je akademsko postignuće izraženo kao prosjek u prethodnoj studijskoj godini ili prosjek u završnom razredu srednje škole pokazalo se da ni jedna socio-emocionalna kompetencija ne može biti statistički značajan prediktor. Za ostale tri mjere akademskog postignuća, odnosno primanje stipendije, pohađanje kurseva i pohađanje seminara utvrđeno je da je opšta samoeфикаsnost u sva tri slučaja statistički značajan negativan prediktor, a uz to otkrivena veza je mala.

Treća pretpostavka ovog istraživanja ticala se provjere postojanja povezanosti između mjera akademskog postignuća i crta ličnosti. Prvi dio hipoteze odnosno dio koji kaže da crta ličnosti savjesnost stoji u statistički značajnoj povezanosti sa akademskim postignućem, je potvrđen za sve tri mjere akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena i ovaj nalaz je u skladu sa prethodnim istraživanjima, a takođe je utvrđeno i to da je crta ličnosti savjesnost statistički značajan prediktor za ove tri mjere akademskog postignuća (Trapmann et al., 2007). Negativna veza između neuroticizma i akademskog postignuća je utvrđena samo za mjeru prosječna ocjena u toku prethodne studijske godine. Crte ekstraverzija i otvorenost u skladu sa očekivanjima i u skladu sa prethodnim nalazima nijesu u statistički značajnoj vezi ni sa jednom mjerom akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena (Trapmann et al., 2007). Ipak, crta otvorenost ka iskustvu stoji u statistički značajnoj negativnoj vezi sa mjerama primanje stipendije i pohađanje seminara i za ovaj rezultat se može reći da je neočekivan budući da bi bilo zdravorazumski očekivati da između varijabli otvorenost ka iskustvu i pohađanje seminara postoji povezanost. Analiza rezultata na testu matričkog rezonovanja ukazala je na postojanje veze između postignuća na tom testu i vrste fakulteta koju ispitanik pohađa odnosno utvrđeno je da ovo postignuće objašnjava 7.1% varijanse kriterijumske varijable vrsta fakulteta, iako ne puno, dovoljno značajno da bi se ovome posvetila veća pažnja u budućim istraživanjima kako bi se ispitala priroda ovoga odnosa kao i kako bi se otkrile neke druge dodatne varijable koje na isti djeluju.

Kada je riječ o opšte-naučnom cilju ovog istraživanja odnosno unapređenju naučnog i teorijskog saznanja o ovoj problematici može se zaključiti da je on ostvaren budući da je ovo istraživanje potvrdilo neke od prethodnih nalaza i time dodatno potvrdilo već otkrivenu vezu. Ipak, treba biti svjestan ograničenja koja postoje u ovom istraživanju pa je stoga preporučeno rezultate tumačiti sa dozom opreza. Prva mana ovog istraživanja jeste uzorak ispitanika koji su učestvovali u ovom istraživanju, budući da se radi o prigodnom uzorku za koji se ne može tvrditi da je reprezentativan budući da ne postoji ujednačenost ispitanika u pogledu toga da li dolaze sa fakulteta društveno-humanističkih nauka ili prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka. U istraživanju nijesu učestvovali studenti sa svih fakultetskih smjerova čemu su razlog ograničene mogućnosti u trenutku prikupljanja podataka. Pozitivna stvar u vezi uzorka jeste ta što je istraživanje sprovedeno papir-olovka metodom pa je istraživač apsolutno siguran da su upitnik popunili studenti za koje je upitnik i bio namijenjen čime su izbjegnute manjkavosti tzv. *online*

metode. Sledeća stvar koja se može zamjeriti jeste da korišćenjem prosječnih ocjena kao mjera akademskog postignuća je implicirano da ocjene na različitim smjerovima imaju isto značenje, a ovo je stvar na koju neki autori upozoravaju da joj treba pristupiti sa oprezom kada se radi istraživanje ovoga tipa (Caulkins et al., 1996). Takođe može se zamjeriti i to što istraživač nema podatke, u trenutku pisanja, o tome da li su instrumenti koji su korišćeni u ovom istraživanju validirani na uzorku crnogorskih ispitanika pa bi u budućnosti ukoliko nijesu prvo to trebalo uraditi pa ponoviti studiju. Osim toga, preporučljivo bi bilo da se u budućim istraživanjima koristi puni instrument za mjerenje kompetencije rješavanje problema, a ne samo dio, budući da dio koji je korišćen u ovom istraživanju nije dao metrijski zadovoljavajuće pokazatelje.

Buduća istraživanja veze između akademskog postignuća i socio-emocionalnih kompetencija bi trebala da uključe i ostale dimenzije socio-emocionalnih kompetencija koje nijesu ispitivane u ovom istraživanju, a koje su po CASEL podjeli podjednako važne (CASEL, 2012). Ovo bi bilo od velikog socijalnog značaja budući da su ranija istraživanja došla do zaključka da nastava koja se temelji na ovim principima ima pozitivno dejstvo na akademski performans učenika ali i na razvoj socio-emocionalnih vještina, pozitivnih stavova o školi i na razvoj socijalno prihvatljivog ponašanja (Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011; Wong et al., 2014; Taylor et al., 2017). Osim toga, za buduća istraživanja bi bilo značajno da pored socio-emocionalnih kompetencija uključe i neke druge koncepte poput akademske motivacije (Sivrikaya, 2019), subjektivne dobrobiti i lokusa kontrole (Baković, 2020), sposobnosti da se upravlja vremenom i postavljanje ciljeva (Wurf & Croft-Piggin, 2015), budući da je ovo istraživanje otkrilo da socio-emocionalne kompetencije objašnjavaju tek 7.8% ukupne varijanse akademskog postignuća.

## Zaključak

Glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati prirodu veze koja postoji između mjera akademskog postignuća i socio-emocionalnih kompetencija, a osim toga cilj je bio ispitati i vezu između mjera akademskog postignuća sa crtama ličnosti i postignućem na testu matričkog rezonovanja na uzorku studenata iz Crne Gore koji studiraju na društveno-humanističkim, prirodnim, tehničkim i medicinskim smjerovima.

Analizom rezultata pokazalo se da kod studenata u Crnoj Gori postoji statistički značajna povezanost između opšte samoefikasnosti i akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine i kao prosjek u završnom razredu srednje škole. Osim toga opšta samoefikasnost je statistički značajan prediktor akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine. Strategija sočavanja sa stresnom situacijom kod koje se osoba usmjerava na zadatak je takođe u pozitivnoj povezanosti sa pomenute dvije mjere akademskog postignuća. Otkrivena je i veza dimenzija empatije, mašte i prijateljstva sa prosjekom na tekućoj studijskoj godini. Dimenzija rješavanje problema nije u statistički značajnoj vezi sa ni jednom mjerom akademskog postignuća. Na temelju analize veze između socio-emocionalnih kompetencija i mjere akademskog postignuća prosjek na tekućoj studijskoj godini, došlo se do zaključka da socio-emocionalne kompetencije objašnjavaju 7.8% ukupne varijanse. Crta ličnosti savjesnost je povezana sa sve tri mjere akademskog postignuća kada je isto izraženo kao prosječna ocjena, a takođe je i statistički značajan prediktor sve tri pomenute mjere akademskog postignuća. Varijabla pol je statistički značajn prediktor akademskog postignuća kada je ono izraženo kao prosječna ocjena u toku tekuće studijske godine i kao prosječna ocjena u prethodnoj studijskoj godini. Postignuće na testu matričkog rezonovanja je statistički značajan prediktor vrste fakulteta koju ispitanik pohađa odnosno toga da li ispitanik pohađa fakultet na kojem se izučavaju humanističko-društvene nauke ili prirodne, tehničke i medicinske nauke.

Na kraju može se reći da je glavni cilj ovog istraživanja ispunjen, da su pruženi odgovori na istraživačka pitanja i da su provjerene hipoteze istraživanja ali se svim čitaocima i onima koji namjeravaju da se bave daljim istraživanjima ovih konstrukata preporučuje oprez u tumačenju ovdje dobijenih rezultata zbog postojanja određenih ograničenja čiji uticaj nije kontrolisan.

## Literatura

1. Antičević, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, J. & Barač, I. (2018). Academic Achievement and Study Satisfaction: The Contribution of High School Success and Personality. *Društvena istraživanja*, 27(2), 243-260.
2. Au, E.W.M. (2015). Locus of control, self-efficacy, and the mediating effect of outcome control: predicting course-level and global outcomes in an academic context. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 2(4), 425-444.
3. Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569–591.
4. Baković, M. (2020). *Motivacija, samoefikasnost i lokus kontrole kao prediktori akademskog postignuća i dobrobiti studenata* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:256830>
5. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
6. Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 – 148.
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
8. Basith, A., Syahputra, A. & Ichwanto, M. (2020). Academic Self-Efficacy As Predictor Of Academic Achievement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 163-170.



9. Bezinović, P. (2002). Skala interpersonalne orijentacije - IO, U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V. & Penzić, Z. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – svezak I* (str. 69-72). Zadar, Filozofski fakultet.
10. Brands, I. M. H., Köhler, S., Stapert, S. Z., Wade, D. T. & van Heugten, C. M. (2014). Psychometric properties of the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) in patients with acquired brain injury. *Psychological Assessment*, 26(3), 848–856.
11. Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. New York: North-Holland.
12. Caulkins, J. P., Larkey, P. D. & Wei, J. (1996). *Adjusting GPA to reflect course difficulty*. Working paper, Heinz School of Public Policy and Management, Carnegie Mellon University.
13. Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.
14. Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago: Author.
15. Condon, D. M. & Revelle, W. (2014). The International Cognitive Ability Resource: Development and initial validation of a publicdomain measure. *Intelligence*, 43, 52-64.
16. Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
17. Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L. & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153.
18. Čolović, P., Smederevac, S. & Mitrović, D. (2014). Big five plus two: validation of a short version. *Primenjena psihologija*, 7(3–1), 227–254.

19. D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126.
20. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
21. Dworak, E. M., Revelle, W., Doebler, P. & Condon, D. M. (2020). Using the International Cognitive Ability Resource as an open source tool to explore individual differences in cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, Article 109906.
22. Đukić, S., Raduisinović, D. & Vukčević, M. (2012). Koncept akademske samoefikasnosti i veza sa školskim postignućem. *Godišnjak za psihologiju*, 9(11), 115-128.
23. Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990a). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
24. Endler, N.S. & Parker, J. D. A. (1990b). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
25. Faisal, A. & Ghani, M. Z. (2015). The Influence of Empathy on Academic Achievement among Gifted Students in Saudi Arabia. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(3), 62-71.
26. Flook, L., Repetti, R. L. & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327.
27. Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti – Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Getter, H. & Nowinski, J. K. (1981). A free response test of interpersonal effectiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45(3), 301–308.

29. Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34.
30. Goldberg, L. R., Sweeney, D., Merenda, P. F. & Hughes, J. E., Jr. (1996). The Big-Five factor structure as an integrative framework: An analysis of Clarke's AVA model. *Journal of Personality Assessment*, 66(3), 441–471.
31. Gómez-Veiga, I., Vila Chaves, J. O., Duque, G. & García Madruga, J. A. (2018). A new look to a classic issue: Reasoning and academic achievement at secondary school. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 400.
32. Green, C. T., Bunge, S. A., Chiongbian, V. B., Barrow, M. & Ferrer, E. (2017). Fluid reasoning predicts future mathematical performance among children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 157, 125–143.
33. Gupta, M., Kavita, & Pasrija, P. (2015). Effect of problem-solving ability on academic achievement of high school students: A comparative study. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 4(2), 45-59.
34. Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 1–16.
35. Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339.
36. Hoffman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
37. Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270.

38. Ivanov, L., Penzić, Z. & Gregov, L.J. (1998). Relacije usamljenosti i samoefikasnosti s nekim osobnim varijablama, *Radovi-Razdio FPSP*, 37(14), 53-66.
39. Ivanov, L. (2002). Skala opće samoefikasnosti, U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V. & Penzić, Z. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – svezak I* (str. 6-7). Zadar, Filozofski fakultet.
40. Jankovski, J., Zečević, I. & Subotić, S. (2017). A preliminary examination of the ICAR Progressive Matrices test of intelligence. In O. Tošković, K. Damjanović, & Lj. Lazarević (Eds.), *Proceedings of the XXIII scientific conference: Empirical studies in psychology* (pp. 146-151). University of Belgrade, Faculty of Philosophy.
41. John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
42. Kalebić-Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanje sa stresom vezanim za školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata, *Psihologijske teme*, 16(1), 1-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20384>
43. Kilic I. & Moralar A. (2015). The effect of problem-based learning approach on academic success and motivation in science education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(5), 625-636.
44. Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477.

45. Krapić, N. & Kardum, I. (2003). Stilovi suočavanja sa stresom kod adolescenata: konstrukcija i validacija upitnika, *Društvena istraživanja: časopis sa opća društvena pitanja*, 12(5), 825-846.
46. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
47. Kyllonen, P. & Kell, H. (2017). What is fluid intelligence? Can it be improved? In M. Rosén, K. Y. Hansen, & U. Wolff (Eds.), *Cognitive abilities and educational outcomes: A Festschrift in honour of Jan-Eric Gustafsson* (pp. 15–38). Switzerland: Springer.
48. Lacković-Grgin, K., Opačić, G. & Žitnik, E. (1988). Neki aspekti self-koncepta mladih iz obitelji s ocem i bez oca, *Radovi Filozofskog fakulteta - Razdio FPSP*, 27. 115-126.
49. Lacković-Grgin, K. & Sorić, I. (1997). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena istraživanja*, 4-5 (30-31), 461-475. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31608>
50. Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
51. Lei, P., Bassiri, D. & Schultz, E. M. (2001). Alternatives to the grade point average as a measure of academic achievement in college (ACTRR No. 2001-4). Iowa City, IA: ACT, Inc.
52. Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2006). Academic achievement. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, 176-222.
53. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality (3rd ed.)*. Pearson Education.
54. Matemba C., Awinja, J. & Otieno, K. (2014). Relationship between Problem Solving Approaches and Academic Performance: A Case of 53 Kakamega Municipality, Kenya. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(4), 10-20.

55. McCabe, R.E., Blankstein, K.R. & Mills, J.S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 587-604.
56. McCrae, R. & Costa, P. (1999). A Five-Factor theory of personality. In L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139-153). New York: Guilford Press.
57. Međedović, J., Čolović, P., Dinić, B. M. & Smederevac, S. (2019). The HEXACO Personality Inventory: Validation and psychometric properties in the Serbian language. *Journal of Personality Assessment*, 101(1), 25–31.
58. Mihajlović, A. & Stojanović, A. (2014). Osobine ličnosti i motiv postignuća kod studenata psihologije. *Godišnjak za psihologiju*, 13(11), 79-96.
59. Mirković, B., Zečevoć, I. & Marinković, N. (2020). *Zadovoljstvo poslom, stress i sagorijevanje nastavnika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
60. Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology* 38(1), 30–38.
61. Nevin, A., Johnson, D. W. & Johnson, R. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relation of special needs students. *The Journal of Social Psychology*, 116(1), 41–59.
62. Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
63. Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five Predictors of Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 35(1), 78–90.

64. Payton J.W., Weissberg R.P., Durlak J.A., Dymnicki A.B., Taylor R.D. & Schellinger K.B. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.
65. Pluck, G. & Haro, K. I. (2021). Preliminary evidence for the Matrix Matching Test as a valid and reliable measure of general cognitive ability. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 154-163.
66. Raboteg-Šarić, Z. (1991). The assessment of empathy in adolescents: Development and preliminary validation of Emotional Empathy Scale and Fantasy Scale [Abstract]. Rad je prezentovan na skupu *2nd Alpe Adria Symposium on Psychology*, Trst, Italija.
67. Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
68. Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uloga empatije i moralnog rasuđivanja u prosocijalnom ponašanju adolescenata. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), 493-512. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31610>
69. Raboteg-Šarić, Z. (2002). E-upitnik: Skala emocionalne empatije i skala mašte, U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V. & Penzić, Z. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – svezak I* (str. 44-49). Zadar, Filozofski fakultet.
70. Rana, A., Gulati, R. & Wadhwa, V. (2019). Stress among students: An emerging issue. *Integrated Journal of Social Sciences*, 6(2), 44-48.
71. Reić Ercegovac, I. & Koludrović, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagojska istraživanja*, 7 (1), 111-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118378>

72. Ren, X., Schweizer, K., Wang, T. & Xu, F. (2015). The prediction of students' academic performance with fluid intelligence in giving special consideration to the contribution of learning. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(3), 97–105.
73. Richardson, M. & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589-605.
74. Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of University students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
75. Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647–658.
76. Scholz, U., Doña, B.G., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
77. Schwarzer, R., Bäbler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69–88.
78. Sivrikaya, A. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
79. Smederevac, S. & Mitrović, D. (2009). *Ličnost – metodi i modeli* (drugo izdanje). Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
80. Sorić, I. (2002). Uпитnik suočavanja sa stresnim situacijama Endlera i Paekra (CISS), U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V. & Penzić, Z. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika – svezak I* (str. 147-150). Zadar, Filozofski fakultet.



81. Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. & Wirthwein, L. (2014). Academic Achievement. In L. H. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies Online: Education* (pp. 1–4). Oxford University Press.
82. Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M. & Wong, A. M. P. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education*, 33(4), 243–250.
83. Subotić, S., Baošić, J., Velimir, A., Malenčić, M., Mihajlović, B. & Lovrić, S. R. (2020). Psychometric validation of the ICAR Matrix Reasoning test. *Empirical Studies in Psychology*, 59-62.
84. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171.
85. Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university [Abstract]. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 215(2), 132–151.
86. Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
87. Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
88. Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

89. Wong, A. S. K., Li-Tsang, C. W. P. & Siu, A. M. H. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63.
90. Wurf, G. & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, preservice teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43, 75-91.
91. Yahaya, A., Juriah, N. S. E., Yahaya, N., Boon, Y., Hashim, S. & Lee, G. M. (2012). The impact of emotional intelligence element of academic achievement. *Archives Des Sciences*, 65(4), 2-17.
92. York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
93. Zečević, I. & Subotić, S. (2021). *Socio-emocionalno učenje i kompetencije*. Banja Luka: GRAFID d.o.o.
94. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
95. Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162.
96. Žiropađa, Lj. (2016). *Uvod u psihologiju*. Beograd: Čigoja štampa.

## Prilozi

### *Prilog 1*

Socio-demografski upitnik

1. Pol

2. Godine starosti: \_\_\_\_\_

a) muški

b) ženski

3. Fakultet koji studirate: \_\_\_\_\_

Smjer koji studirate: \_\_\_\_\_

4. Godina na studijama: \_\_\_\_\_

5. Prosjek na studijama tokom tekuće godine: \_\_\_\_\_

Prosjek na studijama tokom prethodne godine: \_\_\_\_\_

Prosjek u završnom razredu srednje škole: \_\_\_\_\_

6. Da li primete stipendiju: da)      ne)

Da li pohađate vannastavne kurseve: da)      ne)

Da li idete na seminare: da)      ne)

7. Obrazovanje roditelja:

Otac: a) niže

Majka: a) niže

b) srednje

b) srednje

c) više ili visoko

c) više ili visoko

8. Socioekonomski status vaše porodice (samoprocjena):

a) ispod prosjeka

b) prosječan

c) iznad prosjeka

## Prilog 2

### Upitnik opšte samoefikasnosti

#### Uputstvo

U ovom dijelu upitnika nalaze se tvrdnje koje se odnose na *Vaše doživljavanje sebe*. Uz svaku tvrdnju na skali zaokružite jedan broj. Brojevi označuju slijedeće: 1 - uopšte se ne odnosi na mene; 2 - uglavnom se ne odnosi na mene; 3 - niti se ne odnosi niti se odnosi na mene; 4 - uglavnom se odnosi na mene; 5 - u potpunosti se odnosi na mene

1. Kada se suočavam s teškoćama mogu ostati pribran jer se oslanjam na svoje sposobnosti suočavanja.	1	2	3	4	5
2. Siguran sam da mogu uspješno riješiti neočekivane situacije.	1	2	3	4	5
3. Mogu riješiti većinu problema ako uložim dovoljno truda.	1	2	3	4	5
4. Ako mi se neko suprotstavi mogu pronaći sredstva i načine da dobijem ono što želim.	1	2	3	4	5
5. Ako sam u škripcu mogu misliti na to što bih trebao raditi.	1	2	3	4	5
6. Kada sam suočen s problemom obično mogu pronaći nekoliko rješenja.	1	2	3	4	5
7. Lako mi se držati postavljenih ciljeva i ostvariti ih.	1	2	3	4	5
8. Zahvaljujući svojoj snalažljivosti znam kako se treba nositi s nepredvidivim situacijama.	1	2	3	4	5
9. Uvijek mogu riješiti teške probleme ako se dovoljno potrudim.	1	2	3	4	5
10. Nije važno što mi stane na put, obično sam sposoban suočiti se s tim.	1	2	3	4	5

### Prilog 3

#### Upitnik suočavanja sa stresnim situacijama

##### Uputstvo

Lista ispred Vas sadrži tvrdnje koje opisuju reakcije ljudi na različite životne teškoće, stresove ili uznemirujuće situacije. Molimo Vas da uz svaku tvrdnju zaokružite broj i to onaj koji pokazuje u kojoj mjeri Vi obično koristite taj tip aktivnosti/ponašanja kad se susretete sa stresnom ili uznemiravajućom situacijom. Brojevi označuju sledeće: 1 - uopšte ne; 2 - pretežno ne; 3 - i da i ne ; 4 - pretežno da; 5 - u potpunosti da

1. Bolje planiram vrijeme.	1	2	3	4	5
2. Usmjerim se na problem da vidim kako bi ga riješio.	1	2	3	4	5
3. Mislim o dobrim stvarima koje su se dogodile.	1	2	3	4	5
4. Nastojim biti s drugim ljudima.	1	2	3	4	5
5. Prekoravam se zbog odugovlačenja.	1	2	3	4	5
6. Činim ono što mislim da je najbolje.	1	2	3	4	5
7. Zaokupljen sam brigama i problemima.	1	2	3	4	5
8. Predbacujem sebi što sam se doveo u takvu situaciju.	1	2	3	4	5
9. Razgledavam izloge.	1	2	3	4	5
10. Izdvajam ono što mi je najbitnije.	1	2	3	4	5
11. Pokušavam to prespavati.	1	2	3	4	5
12. Častim se omiljenim jelom i pićem.	1	2	3	4	5
13. Strepim zbog nesposobnosti suočavanja s problemima.	1	2	3	4	5
14. Postajem jako napet.	1	2	3	4	5
15. Mislim o tome kako sam riješio slične probleme.	1	2	3	4	5
16. Govorim sebi da se to meni zapravo ne događa.	1	2	3	4	5
17. Prekoravam se što situaciju previše emocionalno doživljavam.	1	2	3	4	5
18. Izlazim na piće i jelo.	1	2	3	4	5
19. Postajem jako uznemiren.	1	2	3	4	5
20. Kupim nešto za sebe.	1	2	3	4	5
21. Odredim što ću učiniti i to činim.	1	2	3	4	5

22. Prekoravam se da ne znam što mi je činiti.	1	2	3	4	5
23. Odlazim na zabavu (tulum, party).	1	2	3	4	5
24. Radim na objašnjenju situacije.	1	2	3	4	5
25. "Sledim se" i ne znam što radim.	1	2	3	4	5
26. Odmah pokušavam popraviti stvari.	1	2	3	4	5
27. Razmišljam o događaju i učim na vlastitim greškama.	1	2	3	4	5
28. Poželim da mogu promijeniti ono što se dogodilo ili kako sam se osjećao.	1	2	3	4	5
29. Posjećujem prijatelja.	1	2	3	4	5
30. Brinem o onome što moram učiniti.	1	2	3	4	5
31. Provodim vrijeme s osobom koju cijenim.	1	2	3	4	5
32. Idem prošetati.	1	2	3	4	5
33. Govorim sebi da se ovo više nikad neće ponoviti.	1	2	3	4	5
34. Usredotočim se na svoje glavne nedostatke.	1	2	3	4	5
35. Razgovaram s nekim čiji savjet cijenim.	1	2	3	4	5
36. Analiziram problem prije nego reagujem.	1	2	3	4	5
37. Telefoniram prijatelju.	1	2	3	4	5
38. Naljutim se.	1	2	3	4	5
39. Mijenjam redoslijed onog što mi je najbitnije.	1	2	3	4	5
40. Idem u kino. (pogledam film).	1	2	3	4	5
41. Kontrolišem situaciju.	1	2	3	4	5
42. Dodatno se trudim srediti stvari.	1	2	3	4	5
43. Nalazim nekoliko različitih rješenja problema.	1	2	3	4	5
44. Isključujem se i izbjegavam situaciju.	1	2	3	4	5
45. Iskalim se na drugim ljudima.	1	2	3	4	5
46. Iskoristim situaciju da dokažem kako to mogu učiniti.	1	2	3	4	5
47. Organizujem se tako da mogu vladati situacijom.	1	2	3	4	5
48. Gledam TV.	1	2	3	4	5

#### Prilog 4

#### E- Upitnik: Skala emocionalne empatije i mašte

#### Uputstvo

Pažljivo pročitajte dolje navedene tvrdnje i odgovorite u skladu s uputama. Ovdje nema tačnih i netačnih odgovora, zato nemojte predugo razmišljati prilikom davanja odgovora. Vaš prvi odgovor ujedno je i najbolji odgovor. Uz svaku tvrdnju zaokružite odgovarajući broj kojim ćete označiti koliko Vas dobro navedena tvrdnja opisuje. Provjerite jeste li odgovorili na sve tvrdnje. Brojevi znače sljedeće: 0 - uopšte se ne odnosi na mene; 1 - uglavnom se ne odnosi na mene; 2 - niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene; 3 - uglavnom se odnosi na mene; 4 - u potpunosti se odnosi na mene

1. Rastužim se kad vidim bespomoćne ljude.	0	1	2	3	4
2. Prije nego što ću nešto prigovoriti, pomislim na to kako bi meni bilo da me kritikuju.	0	1	2	3	4
3. Nevolja drugih ljudi me jako oneraspoloži.	0	1	2	3	4
4. Kad gledam neki film, zamišljam da sam jedan od likova u filmu.	0	1	2	3	4
5. Da bih bolje razumio svoje prijatelje, pokušavam zamisliti što bih učinio da sam u njihovoj situaciji.	0	1	2	3	4
6. Duboko proživljam sadržaj filma.	0	1	2	3	4
7. Pogoda me kad vidim da je netko od mojih prijatelja žalostan.	0	1	2	3	4
8. Kad me netko naljuti, pokušavam pomisliti što ga je navelo da se tako prema meni ponaša.	0	1	2	3	4
9. Uznemiruje me kad vidim da drugi plaču.	0	1	2	3	4
10. Dok čitam zanimljivu priču ili roman, zamišljam kako bih se osjećao da se sve to meni događa.	0	1	2	3	4
11. Kad mi prijatelj priča o svojim problemima, nastojim ga potpuno razumjeti.	0	1	2	3	4
12. Često me neke situacije ili ljudi "dirnu u srce".	0	1	2	3	4
13. Ponekad mi se toliko sviđa neki film ili priča da još dugo mislim o tome.	0	1	2	3	4
14. Bude mi žao jako stidljivih ljudi kad se nađu u novom društvu.	0	1	2	3	4
15. Potpuno se uživljam u osjećanja likova iz romana.	0	1	2	3	4
16. Veoma se naljutim kad vidim da se s nekim loše postupa.	0	1	2	3	4
17. Osjećam se srećno ako su drugi oko mene veseli.	0	1	2	3	4
18. Kad se nekom iznenada nešto loše dogodi, osjećam neugodu i strah.	0	1	2	3	4
19. Kad gledam dobar film, toliko se uživim da ne vidim i ne čujem ništa oko sebe.	0	1	2	3	4

20. Ako nekog nenamjerno povrijedim, pokušavam zamisliti kako bi meni bilo da sam na njegovom mjestu.	0	1	2	3	4
21. Često me brine sudbina ljudi koji su manje srećni od mene.	0	1	2	3	4
22. Kad vidim da nekog žele prevariti ili nasamariti, dođe mi da ga zaštitim.	0	1	2	3	4
23. Ponekad me riječi neke pjesme mogu duboko dirnuti.	0	1	2	3	4
24. Užasno se osjećam ako nekom moram saopštiti loše vijesti.	0	1	2	3	4
25. Za mene se može reći da sam osoba "meka srca".	0	1	2	3	4



## Prilog 5

### Skala interpersonalne orijentacije

#### Uputstvo

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji. Uz svaku tvrdnju nalazi se i skala od pet stupnjeva. Na skali zaokružite odgovarajući broj koji će označiti koliko se navedene tvrdnje odnose na Vas. Pri tome brojevi znače sljedeće: 0 – uopšte e se ne slažem; 1 - uglavnom se ne slažem; 2 - niti se slažem, niti se ne slažem; 3 - uglavnom se slažem; 4 - u potpunosti se slažem

1. Za mene je važno da uvijek mogu biti s drugim ljudima.	0	1	2	3	4
2. U kontaktu s ljudima unosim cijeloga sebe.	0	1	2	3	4
3. Ljudi su surovi i nemam dovoljno povjerenja u njih.	0	1	2	3	4
4. Čovjekovo vrijeme je ionako ograničeno, a drugi ljudi mu ga pokušavaju još više oduzeti.	0	1	2	3	4
5. U potpunosti se predajem svojim prijateljima	0	1	2	3	4
6. Moje najveće bogatstvo je u mnogim prijateljstvima.	0	1	2	3	4
7. Često posjećujem mjesta na kojima ima puno ljudi.	0	1	2	3	4
8. Ljudi uvijek u presudnom trenutku okrenu leđa.	0	1	2	3	4
9. Sa svakim želim biti prijatelj.	0	1	2	3	4
10. Bez obzira što radim, radije to radim sarađujući s drugim ljudima.	0	1	2	3	4
11. Život s drugim ljudima je vječita borba	0	1	2	3	4
12. Ljudi su mi toliko potrebni da čak i kad sam sam moram uključiti radio da bih čuo ljudski glas.	0	1	2	3	4
13. Čovjek je čovjeku vuk.	0	1	2	3	4
14. U mom životu ljudi su mi najvažniji.	0	1	2	3	4
15. Što više ljudi upoznajem to mi je teže sačuvati mir i životno zadovoljstvo.	0	1	2	3	4
16. Društvo drugih ljudi smatram nužnim zlom i trudim se da ga izbjegavam.	0	1	2	3	4
17. Ljudi su najbolji lijek za moju tugu.	0	1	2	3	4
18. Ljudi su po prirodi zli.	0	1	2	3	4
19. Sve što u životu proživljavam moram podijeliti s nekim.	0	1	2	3	4
20. Najbolje se osjećam kad sam u društvu prijatelja.	0	1	2	3	4
21. Mislim da je druženje često puta rasipanje dragocjenog vremena.	0	1	2	3	4

22. Najsretniji sam kad sam s drugim ljudima.	0	1	2	3	4
23. Moja najsretnija iskustva vezana su uz ljude.	0	1	2	3	4
24. Često poželim da se nisam ni rodio, samo zbog ljudi oko mene.	0	1	2	3	4
25. Društvo drugih ljudi najviše mi pomaže kad sam nesretan.	0	1	2	3	4
26. Najljepše se osjećam kad sam sam (sama).	0	1	2	3	4
27. Moja potreba za ljudima je vrlo mala.	0	1	2	3	4
28. Često odlazim u kino da bih bio među ljudima.	0	1	2	3	4
29. Sretan sam kad pronađem neki miran kutak gdje me drugi ljudi ne mogu uznemirivati.	0	1	2	3	4

## Prilog 6

### Zadaci za rješavanje socijalnih problema

1. Profesor je upravo iskritikovao neki Vaš rad, i vi mislite da je kritika neopravdana i nepravедna. Šta ćete uraditi?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Nalazite se na predavanju obrazovanja u zajednici i vi ste jedini član vaše starosne kategorije u grupi. Poslije predavanja ostali članovi se dijele u grupe i vi niste uključeni, iako bi ste voljeli da budete uključeni, osjećate se kao uljez i postaje Vam neugodno. Šta ćete uraditi?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Prije dvije nedelje ste kupili novi komad odjeće u prodavnici koja se nalazi u komšiluku u kojoj ste već nekoliko puta obavljali kupovinu. Prilikom drugog oblačenja primijetili ste da je rajsferšlus pokvaren. Šta ćete uraditi?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Prilog 7

Skraćena verzija upitnika Velikih pet plus dva

### Uputstvo

Pred Vama se nalazi upitnik koji sadrži tvrdnje koje se odnose na osjećanja, mišljenja i ponašanja zajednička svim ljudima. Molimo Vas da zaokružite broj koji najviše odgovara Vašem stepenu slaganja sa iznijetom tvrdnjom. Brojevi imaju sledeće značenje: 1-Uopšte se ne slažem; 2-Uglavnom se ne slažem; 3-Nisam siguran; 4-Uglavnom se slažem; 5-Potpuno se slažem

1. Veoma sam uporan.	1	2	3	4	5
2. Često provociram druge.	1	2	3	4	5
3.Pratim nova zbivanja u umjetnosti (muzika, film, književnost...)	1	2	3	4	5
4.Družim se sa velikim brojem ljudi.	1	2	3	4	5
5.Ja sam rođeni pobjednik.	1	2	3	4	5
6.Lako se obeshrabrim.	1	2	3	4	5
7.Za mene važi: ono što možeš da uradiš danas, ne ostavljaš za sutra.	1	2	3	4	5
8.Često se podsmjevam drugima.	1	2	3	4	5
9.Ja sam šarmanтна osoba.	1	2	3	4	5
10.Uživam da me se drugi plaše.	1	2	3	4	5
11.Nije mi problem da prevarim nekog.	1	2	3	4	5
12.Imam različita interesovanja.	1	2	3	4	5
13.Ja sam mudra osoba.	1	2	3	4	5
14.Može se reći da sam prgava osoba.	1	2	3	4	5
15.Volim ljude.	1	2	3	4	5
16.Mislim da sam veoma talentovan.	1	2	3	4	5
17.Ja baš nemam sreće.	1	2	3	4	5
18.Ja sam prijatna osoba.	1	2	3	4	5
19.Često iskorišćavam druge.	1	2	3	4	5
20.Bavim se mnogim zanimljivim stvarima u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5
21.Stvoren sam za velika djela.	1	2	3	4	5
22.Veoma sam marljiv i vrijedan.	1	2	3	4	5
23.Često lažem.	1	2	3	4	5
24.Uvijek ispunjavam sve svoje obaveze.	1	2	3	4	5
25.Ja sam "teška" osoba.	1	2	3	4	5

26.Mislim da imam neke posebne kvalitete.	1	2	3	4	5
27.Često se osjećam ogorčeno.	1	2	3	4	5
28.Sve što počnem, to i završim.	1	2	3	4	5
29.Volim da naređujem.	1	2	3	4	5
30.Osjećam da je život nepravedan prema meni.	1	2	3	4	5
31.Imam blagu narav.	1	2	3	4	5
32.Ja sam nesrećna osoba.	1	2	3	4	5
33.Veoma sam temeljan o onome što radim.	1	2	3	4	5
34.Često me more tužne misli.	1	2	3	4	5
35.Često protivječim drugim ljudima.	1	2	3	4	5
36.Sklon sam da odlažem obaveze.	1	2	3	4	5
37.Volim svuda da zabodem nos.	1	2	3	4	5
38.Pričljiv sam.	1	2	3	4	5
39.Ja sam važna osoba.	1	2	3	4	5
40.Nemaran sam kada su obaveze u pitanju.	1	2	3	4	5
41.Često pobjesnim.	1	2	3	4	5
42. Lako se iznerviram.	1	2	3	4	5
43.Uglavnom sam dobro raspoložen.	1	2	3	4	5
44.Volio bih da isprobam što više stvari u životu.	1	2	3	4	5
45.Ja sam moćna osoba.	1	2	3	4	5
46.Često sam zabrinut.	1	2	3	4	5
47.Često se suprostavljam mišljenju drugih.	1	2	3	4	5
48.Pomalo spletkarim.	1	2	3	4	5
49.Osjećam da mi nova saznanja obogaćuju život.	1	2	3	4	5
50.Lako planem.	1	2	3	4	5
51.Veoma sam srdačan.	1	2	3	4	5
52.Neka umjetnička djela mogu u meni da probude snažna osjećanja.	1	2	3	4	5
53.Stalno se usavršavam I napredujem.	1	2	3	4	5
54.Ja sam uticajna osoba.	1	2	3	4	5
55.Ja sam vedra osoba.	1	2	3	4	5
56.Često me muči osjećanje krivice.	1	2	3	4	5
57.Veoma sam društven.	1	2	3	4	5
58.Često tragam za informacijama o stvarima koje me zanimaju.	1	2	3	4	5

59. Ja sam lijena osoba.	1	2	3	4	5
60. Žudim za uspuđenjima i novinama.	1	2	3	4	5
61. Često mislim da život nema smisla.	1	2	3	4	5
62. Ponekad pomislim da sam jeziv čovjek.	1	2	3	4	5
63. Ja sam kreativna osoba.	1	2	3	4	5
64. Lako se zbližavam sa ljudima.	1	2	3	4	5
65. Često ogovaram druge.	1	2	3	4	5
66. Često smandrljam neki posao.	1	2	3	4	5
67. Često se posvađam sa drugima.	1	2	3	4	5
68. Imam veoma visoko mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
69. Često osjećam tjeskobu.	1	2	3	4	5
70. Pun sam enegije.	1	2	3	4	5

Prilog 8.

**Tabela 3. D**

*Povezanost između dimenzija socio-emocionalnih kompetencija, crta ličnosti postignuća na ICAR testu sa socio-demografskim varijablama (N=268)*

	Pol	Vrsta fakulteta	Obrazovanje oca	Obrazovanje majke	Socioekonomski status
Samoefikasnost	-.08	.91	-.03	-.02	.13*
Zadatak	.02	-.01	-.05	-.04	.09
Emocije	.13*	-.06	-.13*	-.1	-.01
Izbjegavanje	.08	.02	.0	-.06	.01
Empatija	.17**	-.13**	-.1	-.09	.17**
Mašta	.02	-.05	.04	-.01	-.05
Potrba za ljudima	.11	.04	-.03	-.04	-.02
Prijateljstvo	.07	.03	-.08	-.03	.0
Nepovjerenje	.04	-.13*	-.13*	-.08	-.03
Socijalna izolacija	.01	-.09	-.2**	-.16*	-.01
Rješavanje problema	.01	-.07	-.1	-.19**	-.18**
Agresivnost	.06	-.08	-.17**	-.13*	.04
Ekstraverzija	.03	-.02	-.01	.05	.01
Neuroticizam	.07	-.15*	-.15*	-.15*	-.08
Negativna valenca	-.03	-.0	-.08	-.03	.09
Otvorenost	-.01	-.07	.01	-.01	-.02
Pozitivna valenca	.11	.05	-.06	.04	.14*
Savjesnost	.15	.9	.13*	.16**	.13*
Broj tačnih odgovora na ICAR testu	-.08	.27**	.12	-.01	.1

*Napomena : \*p<.05, \*\*p<.01*

Prilog 9

**Tabela 4. B**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u toku prethodne studijske godine na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$	
1. Korak	Samoeфикаsnost	.02	.133	.018	.018	3.69	
2. Korak	Samoeфикаsnost	.02	.154	.024	.006	1.22	
	Zadatak	.0					
	Emocije	-.01					
	Izbjegavanje	.0					
3. Korak	Samoeфикаsnost	.02	.182	.033	.009	1.13	
	Zadatak	.0					
	Emocije	-.01					
	Izbjegavanje	.0					
	Empatija	.01					
	Mašta	-.0					
4. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.211	0.45	.012	.91	
	Zadatak	.0					
	Emocije	-.01					
	Izbjegavanje	.0					
	Empatija	.01					
	Mašta	-.0					
	Potreba za ljudima	-.02					
	Prijateljstvo	.03					
	Nepovjerenje	-.01					
	Socijalna izolacija	.01					
	5. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.212	.045	.000	.83
		Zadatak	.0				
Emocije		-.01					
Izbjegavanje		.0					
Empatija		.01					
Mašta		-.0					
Potreba za ljudima		-.01					
Prijateljstvo		.03					
Nepovjerenje		-.01					
Socijalna izolacija		.01					
Rješavanje problema		.03					

Napomena:  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  – koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije



**Tabela 4. C**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao prosječna ocjena u završnom razredu srednje škole na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$	
1. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.170	.029	.029	7.89*	
2. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.184	.034	.005	2.3	
	Zadatak	.0					
	Emocije	.0					
	Izbjegavanje	.0					
3. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.198	.039	.006	1.78	
	Zadatak	.0					
	Emocije	.0					
	Izbjegavanje	.0					
	Empatija	-.01					
	Mašta	.0					
4. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.235	0.055	.016	1.51	
	Zadatak	.0					
	Emocije	.01					
	Izbjegavanje	.0					
	Empatija	-.0					
	Mašta	.0					
	Potreba za ljudima	-.0					
	Prijateljstvo	.0					
	Nepovjerenje	.0					
	Socijalna izolacija	-.01					
	5. Korak	Samoeфикаsnost	.01	.236	.055	.000	1.37
		Zadatak	.0				
Emocije		.0					
Izbjegavanje		.0					
Empatija		-.0					
Mašta		.0					
Potreba za ljudima		-.0					
Prijateljstvo		.0					
Nepovjerenje		.0					
Socijalna izolacija		-.01					
Rješavanje problema		-.02					

Napomena: \* $p < .05$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  – koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije

**Tabela 4. D**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao primanje stipendije na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$
1. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.195	.038	.038	10.55*
2. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.244	.059	.021	4.16*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.01				
	Izbjegavanje	.0				
3. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.259	.067	.008	3.14*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.01				
	Izbjegavanje	.0				
	Empatija	.0				
	Mašta	-.01				
4. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.302	0.91	.024	2.58*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.0				
	Izbjegavanje	.0				
	Empatija	.0				
	Mašta	-.01				
	Potreba za ljudima	-.01				
	Prijateljstvo	.01				
	Nepovjerenje	-.01				
	Socijalna izolacija	-.0				
	5. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.302	.091	.000
Zadatak		-.0				
Emocije		-.0				
Izbjegavanje		.0				
Empatija		.0				
Mašta		-.01				
Potreba za ljudima		-.01				
Prijateljstvo		.01				
Nepovjerenje		-.01				
Socijalna izolacija		-.0				
Rješavanje problema		-.01				

Napomena: \* $p < .05$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  – koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije

**Tabela 4. E**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao pohanjanje kurseva na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$
1. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.195	.038	.038	10.55*
2. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.244	.059	.021	4.16*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.01				
	Izbjegavanje	.0				
3. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.259	.067	.008	3.14*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.01				
	Izbjegavanje	.0				
	Empatija	.0				
	Mašta	-.01				
4. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.302	0.91	.024	2.58*
	Zadatak	-.0				
	Emocije	-.0				
	Izbjegavanje	.0				
	Empatija	.0				
	Mašta	-.01				
	Potreba za ljudima	-.01				
	Prijateljstvo	.01				
	Nepovjerenje	-.01				
	Socijalna izolacija	-.0				
	5. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.302	.091	
Zadatak		-.0				
Emocije		-.0				
Izbjegavanje		.0				
Empatija		.0				
Mašta		-.01				
Potreba za ljudima		-.01				
Prijateljstvo		.01				
Nepovjerenje		-.01				
Socijalna izolacija		-.0				
Rješavanje problema		-.01				

Napomena: \* $p < .05$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  – koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije

**Tabela 4. F**

*Hijerarhijska regresiona analiza predviđanja akademskog postignuća izraženog kao pohanjanje seminara na temelju dimenzija socio-emocionalnih kompetencija.*

	Prediktori	$\beta$	$R$	$R_2$	$\Delta R_2$	$F$
1. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.199	.039	.039	10.92*
2. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.245	.060	.021	4.21*
	Zadatak	.01				
	Emocije	-.0				
	Izbjegavanje	-.0				
3. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.263	.069	.009	3.23*
	Zadatak	.01				
	Emocije	-.0				
	Izbjegavanje	.0				
	Empatija	-.0				
	Mašta	-.01				
4. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.320	0.102	.033	2.93*
	Zadatak	.01				
	Emocije	-.0				
	Izbjegavanje	-.0				
	Empatija	-.0				
	Mašta	-.01				
	Potreba za ljudima	-.01				
	Prijateljstvo	.02				
	Nepovjerenje	.01*				
	Socijalna izolacija	-.01				
	5. Korak	Samoefikasnost	-.02*	.331	.109	.007
Zadatak		.01				
Emocije		-.0				
Izbjegavanje		-.0				
Empatija		-.0				
Mašta		-.01				
Potreba za ljudima		-.01				
Prijateljstvo		.02*				
Nepovjerenje		.02*				
Socijalna izolacija		-.01				
Rješavanje problema		.09				

Napomena: \* $p < .05$ ;  $\beta$  – standardizovani regresioni koeficijent,  $R^2$  - koeficijent multiple determinacije,  $\Delta R^2$  – promjena koeficijenta multiple determinacije