

Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija

Irena Burić, Izabela Sorić, Zvezdan Penezić

Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru

Sažetak

Kognitivne procjene studenata o relativnoj važnosti nekoga ispita te sposobnostima i vještinama potrebnim za uspješno nošenje s ispitnom situacijom, koje proizlaze iz osobnih uvjerenja i osobina ličnosti, stvaraju priliku za nastanak emocija i njihovu regulaciju. Emocionalna se regulacija u ispitnim situacijama odvija usmjeravanjem na samo svladavanje ispitnoga zadatka ili usmjeravanjem na doživljene emocije. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati zasebne doprinose osobina ličnosti, kognitivnih procjena te doživljenih emocija u objašnjenju dvaju načina emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: usmjeravanjem na emocije i usmjeravanjem na zadatak.

U istraživanju je sudjelovalo 295 studenata Sveučilišta u Zadru, prosječne dobi od 21 godinu. Provedbom je hijerarhijskih regresijskih analiza utvrđeno da studenti ženskoga spola, oni s većim razinama optimizma, s većim stupnjem percipirane kontrole nad odvijanjem ispitne situacije, većom efikasnošću nošenja s eventualnim problemima i većim razinama ispitne anksioznosti, više koriste strategije usmjeravanja na zadatak kako bi regulirali svoje emocije u ispitnim situacijama. Manji stupanj usklađenosti vlastitih ciljeva s načinom odvijanja ispitne situacije te manje razine percipirane efikasnosti prilikom nošenja s eventualnim problemima, uz veće razine ispitne anksioznosti, prediktivni su za korištenje maštanja kao strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama. I na kraju, manji stupanj usklađenosti vlastitih ciljeva s odvijanjem ispitne situacije i vlastite efikasnosti nošenja s eventualnim problemima, ali uz percepciju veće kontrole nad ispitnom situacijom, te veće razine ispitne anksioznosti, bili su prediktivni za samookrivljavanje kao strategiju emocionalne regulacije.

Ključne riječi: emocionalna regulacija u ispitnim situacijama, osobine ličnosti, kognitivne procjene, ispitne emocije

Uvod

U posljednjih nekoliko desetljeća samoregulirano učenje predstavlja istaknutu temu brojnih istraživanja iz edukacijske psihologije. I dok su neka područja samoreguliranoga učenja, kao što su kognicija i motivacija, često istraživane, procesi su emocionalne regulacije do unatrag nekoliko godina rijetko privlačili pozornost istraživača. Emocije koje sudionici doživljavaju u obrazovnim okruženjima utječu na učenje, motivaciju, poučavanje i postignuće (Meyer i Turner, 2002, 2006; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Pekrun i sur., 2004; Schutz i Lanehart, 2002; Zeidner, 2007), ali i na njihovo psihičko i neuroimološko funkcioniranje odnosno na subjektivnu dobrobit općenito (Diener, 2000; Lewis i Haviland-Jones, 2000). Pisanje testova i polaganje ispita neodvojivi su dijelovi života učenika i studenata, a rezultati testiranja mogu imati značajne i dalekosežne utjecaje na karijerne i životne ishode pojedinaca. S obzirom na rastuću upotrebu standardiziranih testova postignuća u obrazovanju, kao što je i nedavno uvođenje državne mature u nas, emocije doživljene u ispitnim situacijama te njihova regulacija čine nezaobilazno područje istraživanja (Gross, 1998; Gross, Richards i John, 2006; Schutz, DiStefano, Benson i Davis, 2004; Thompson, 1994).

Emocije doživljene u ispitnim situacijama mogu pomoći studentu u postizanju njegovih akademskih ciljeva i povoljno djelovati na njegovu subjektivnu dobrobit, ali mogu biti i pogubne. Emocionalna se regulacija odnosi na pokušaje kojima pojedinci nastoje utjecati na to koje će emocije doživjeti, kada će ih doživjeti te kako će ih izraziti (Gross i sur., 2006). Emocije i njihova regulacija mogu se promatrati i kao dio širih procesa samousmjeravajućega ponašanja studenata. Samousmjeravajuće ponašanje uključuje transakcije koje dovode do nekoga cilja i prilikom kojih studenti rade procjene vlastite uspješnosti s obzirom na postizanje toga cilja (Schutz i Davis, 2000; Schutz i sur., 2004). Ove procjene određuju vrstu doživljenih emocija, njihov intenzitet, pokušaje i načine njihova reguliranja te vjerojatnost uspjeha u postizanju željenoga cilja. Emocionalna regulacija u ispitnim situacijama uključuje različite procese kojima studenti i učenici nadgledaju, evaluiraju i modificiraju svoja emocionalna iskustva (Gross, 1998; Schutz i Davis, 2000; Schutz i DeCuir, 2002). Pokušaji su reguliranja emocija usmjereni prema postizanju određenih ciljeva (npr. završiti semestar s izvrsnim uspjehom), a odvijaju se preko djelovanja na vrstu, intenzitet i vremensko pojavljivanje emocionalnih iskustava. Stoga efikasna regulacija emocija uključuje niz fleksibilnih i situacijski prilagođenih strategija (Thomson, 1994). Schutz i suradnici (DeCuir-Gunby, Aultman i Schutz, 2009; Schutz, Benson i DeCuir-Gunby, 2008; Schutz i Davis, 2000; Schutz, Davis i Schwanenflugel, 2002; Schutz i sur., 2004) predložili su koncept emocionalne regulacije u ispitnim situacijama koji obuhvaća četiri dimenzije: 1) procese usmjerene na zadatak, 2) procese usmjerene na emocije, 3) procese ponovnoga usmjeravanja na zadatak, 4) procese kognitivnih procjena.

Ključni se element regulacije emocija unutar dimenzije procesa *usmjerenih na zadatak* odnosi na pokušaj zadržavanja fokusa na sam zadatak polaganja ispita. To uključuje misli i taktike koje pomažu studentu da ostane usmjeren na zadatak i sprječavaju pojavu potencijalno ometajućih i negativnih misli o sebi ili zadatku. Suprotno tome, *procesu usmjereni na emocije* preusmjeravaju studentove misli sa zadatka na samoga sebe, na emocije koje doživljava u ispitnoj situaciji te na potencijalne uzroke svoje izvedbe. Schutz i suradnici (2004) ističu dvije vrste procesa usmjerenih na emocije: maštanje i samookrivljavanje. Maštanje uključuje pojavu misli kao što su nadanje da nastavnik neće uzeti ispit u obzir ili da će se dogoditi čudo, dok se samookrivljavanje odnosi na kritiziranje samoga sebe zbog nedovoljne pripreme i loše izvedbe na testu. Ove misli mogu djelovati ometajuće na studentov uradak i tako smanjiti šanse za uspjeh na testu, a mogu i djelovati na intenzitet doživljenih emocija (DeCuir-Gunby i sur., 2009; Schutz i Davis, 2000; Schutz i sur., 2004). *Pokušajima ponovnoga usmjeravanja na zadatak* student može nastojati reducirati napetost uzrokovanu ispitnom situacijom (primjerice usporavajući disanje), što može smanjiti ili zaustaviti potencijalno disruptivan unutrašnji govor koji nije povezan s ispitnim zadatkom. Ponovna procjena važnosti samoga testa u kontekstu naglašavanja pozitivnih aspekata ispitne situacije može imati sličnu funkciju. Cilj ovih procesa jest pomicanje fokusa sa sebe i svojih osjećaja na sam zadatak polaganja ispita, što u konačnici pridonosi boljoj izvedbi (DeCuir-Gunby i sur., 2009; Schutz i sur., 2008).

Procesi *kognitivnih procjena* od centralne su važnosti za nastanak emocija i njihovu regulaciju (Boekarts, 2001; Frijda, 1988; Oatley i Jenkins, 1998). Prema Lazarusu (1991) emocije nastaju tijekom transakcija između osobe i okoline, odnosno proizlaze iz pokušaja da se dostignu određeni ciljevi, definirani kao subjektivne reprezentacije onoga što bismo željeli da se dogodi u budućnosti, odnosno onoga što bismo htjeli izbjeći. Kognitivne procjene o relativnoj važnosti pojedinoga cilja te vlastitim sposobnostima i vještinama potrebnim za njegovo dostizanje stvaraju priliku za nastanak emocija i njihovu regulaciju.

Schutz i suradnici (2004; Schutz i Davis, 2000) navode četiri ključna procesa kognitivnih procjena u ispitnim situacijama. Prvo, procjena je važnosti određenoga cilja, kao što je ispit i njegovo uspješno polaganje, preduvjet da bi se emocija uopće pojavila. Događaji koji nam nisu od osobne važnosti imaju manji potencijal izazivanja određenoga emocionalnog iskustva. Druga se važna prosudba odnosi na usklađenost cilja (npr. polaganje ispita) s načinom odvijanja ispitne situacije. Na primjer, ako se ispit odvija tako da studenta približava njegovu cilju, velika je vjerojatnost pojavljivanja pozitivnih emocija kao što su sreća, nada ili ponos. U suprotnom, student može doživjeti anksioznost ili ljutnju (Schutz i sur., 2008). Percepcija kontrolabilnosti nad ispitnom situacijom čini treću vrstu kognitivne procjene koja određuje vrstu emocionalnoga doživljaja. Ako student procjenjuje ispit osobno važnim, a njegovo odvijanje zadovoljavajućim s obzirom na cilj, te ujedno smatra da je sam za to odgovoran, može osjećati ponos. Posljednji se tip

kognitivne procjene odnosi na percepciju učinkovitosti nošenja s problemima koji se mogu pojaviti tijekom polaganja ispita, što je veoma slično konceptu samoefikasnosti (Bandura, 1977). Osim što kognitivne procjene određuju intenzitet i vrstu emocija, one čine i potencijal za njihovu regulaciju. Ako student (učenik) može mijenjati svoje kognitivne procjene, on može mijenjati odnosno regulirati i svoja emocionalna iskustva (Davis, DiStefano i Schutz, 2008; Pekrun, 2006; Pekrun i Stephens, 2009). Tako se može pretpostaviti da će studentska/učenička percepcija usklađenosti između vlastitih ciljeva i načina odvijanja ispitne situacije te veće razine percipirane kontrolabilnosti i učinkovitosti nošenja s potencijalnim problemima izazvati pozitivne emocije i efikasnije strategije njihove regulacije, kao što je usmjeravanje na ispitni zadatak. S druge strane, negativne će percepcije ovih kognitivnih procjena pobuditi negativne ispitne emocije i manje adaptivne oblike emocionalne regulacije, kao što su maštanje i samookrivljavanje.

Ranija su istraživanja emocionalne regulacije u ispitnim situacijama uglavnom bila usmjerena na suočavanje s ispitnom anksioznošću (Folkman i Lazarus, 1985; Norem i Cantor, 1986; Zeidner, 1995, 1996). Suočavanje se konceptualno preklapa s emocionalnom regulacijom te se u užem smislu odnosi na pripremu, konfrontiranje i nošenje s neugodnim emocijama koje su povezane s nekim prijetećim događajem (Lazarus i Folkman, 1984). Prema modelu stresa i suočavanja Folkman i Lazarusa (1988) postoje dvije strategije koje ljudi koriste kako bi se nosili sa stresnim situacijama koje su pobudile negativne emocije: usmjeravanje na problem (kontrola i mijenjanje problema koji izaziva stres i patnju) i usmjeravanje na emocije (upravljanje emocionalnim reakcijama na problem). Može se uočiti i konceptualna sličnost ovih dvaju načina suočavanja s gore opisanim procesima koji su usmjereni na zadatak i emocije, a koji se odvijaju tijekom emocionalne regulacije u ispitnim situacijama. Gross (1999) sugerira da se regulacija emocija čak može smatrati subkategorijom suočavanja, odnosno, da je suočavanje širi pojam zato što može uključivati neemocionalno djelovanje usmjereno na postizanje neemocionalnih ciljeva, dok emocionalna regulacija uvijek podrazumijeva djelovanje usmjereno na emocionalne ciljeve. Schutz i suradnici (2004) navode kako je većina dosadašnjih istraživanja ispitnih situacija bila previše usmjerena na dimenzije stresa i suočavanja. Međutim, ispitne situacije mogu izazvati i pozitivne emocije, pa je stoga emocionalnu regulaciju potrebno proučavati izvan preuskoga okvira istraživanja suočavanja sa stresom. Slično kao i kod suočavanja, općenito se smatra da je regulacija usmjeravanjem na zadatak ili problem adaptivnija strategija emocionalne regulacije od strategija usmjeravanja na emocije. Učenici koji su fokusirani na zadatak primjenjuju ponašanja koja ih približavaju njihovu cilju (npr. nastojanje da pronađu glavnu ideju u pitanjima), dok se učenici koji su u ispitnim situacijama uglavnom fokusirani na emocije udaljuju od samog zadatka polaganja ispita razmišljajući o svojim emocionalnim iskustvima i uzrocima izvedbe. Odabir određene strategije emocionalne regulacije u prvom redu ovisi o kognitivnim procjenama ispitne situacije.

Općenito, ispitne se emocije kao zasebna skupina emocija postignuća mogu opisati dvjema temeljnim dimenzijama: valencijom (ugodne nasuprot neugodnim emocijama) i aktivacijom (Pekrun, 2006; Pekrun i Stephens, 2009). Neke ispitne emocije djeluju aktivirajuće (npr. nada) jer povećavaju učenikovu motivaciju i postignuće ili unapređuju njegove strategije učenja, dok druge, deaktivirajuće ispitne emocije mogu imati suprotan učinak (npr. bespomoćnost). Iako studenti mogu doživjeti niz različitih emocionalnih iskustava u ispitnim situacijama, u ovom su istraživanju ispitane samo nada i anksioznost, čija je pojavnost među najčešćima u ispitnim situacijama (Pekrun i sur., 2002, 2004). Također se, s obzirom na suprotne valencije, mogu očekivati različiti obrasci njihove povezanosti s pojedinim načinima emocionalne regulacije. Tako se za nadu može očekivati pozitivna povezanost s adaptivnijim mehanizmima emocionalne regulacije u ispitnim situacijama kao što je usmjeravanje na zadatak. Za ispitnu se anksioznost očekuje da će mobilizirati manje adaptivne mehanizme emocionalne regulacije, koji će u većoj mjeri biti usmjereni na samu emociju.

Važno je naglasiti da procesi kognitivnih procjena učenika proizlaze iz njihovih uvjerenja, motiva i osobnih teorija o prirodi emocionalnih iskustava i njihovoj regulaciji (Pekrun, 2006; Schutz i Davis, 2000). Tako se kognitivne procjene mogu temeljiti i na općenitijim očekivanjima kao što su pesimizam nasuprot optimizmu (Carver i Scheier, 2005). Optimizam i pesimizam predstavljaju relativno odvojene i stabilne dimenzije ličnosti koje se mogu shvatiti kao generalizirana očekivanja pozitivnih i negativnih ishoda u različitim aktivnostima (Scheier i Carver, 1985). Tako pozitivna očekivanja, određujući situacijski specifične misli koje se javljaju prilikom dostizanja akademskih ciljeva, pridonose doživljavanju pozitivnih emocija, a negativna očekivanja doživljavanju negativnih emocija (Carver i Scheier, 1998, 1999; Scheier i Carver, 1993). Štoviše, pozitivne emocije generiraju optimistična očekivanja, koja omogućuju aktivno ustrajanje na dostizanju ciljeva, čak i prilikom suočavanja s teškoćama i stresnim događajima. Optimisti češće koriste aktivno, problemu usmjereno suočavanje (npr. kognitivno restrukturiranje, pronalaženje relevantnih informacija, naglašavanje pozitivnih strana), a rjeđe strategije odustajanja i izbjegavanja. Suprotno tome, pesimisti su skloniji negiranju, fokusiranju na negativne osjećaje, distrakciji te primjeni strategija izbjegavanja u ponašanjima suočavanja sa stresnim događajima (Carver i Scheier, 1999).

Iako je utjecaj procesa emocionalne regulacije na školsko postignuće i ukupnu dobrobit učenika višestruko empirijski dokazan (Pekrun, 2006; Schutz i Davis, 2000; Schutz i sur., 2004), još uvijek kompleksna dinamika ovih procesa u mnogo čemu nije sasvim razjašnjena. Upravo su se zato ovim istraživanjem pokušale provjeriti neke od opisanih pretpostavki o procesima emocionalne regulacije tijekom ispitne situacije. Preciznije, pokušalo se ispitati zasebne doprinose osobina ličnosti (optimizam i pesimizam), kognitivnih procjena u ispitnim situacijama (studentske percepcije usklađenosti vlastitih ciljeva s odvijanjem ispitne situacije te procjene kontrolabilnosti i efikasnosti nošenja s problemima), ali i doživljenih

razina ispitnih emocija nade i anksioznosti, u objašnjenju emocionalne regulacije u ispitnim situacijama (procesu usmjeravanja na zadatak i procesi usmjeravanja na emocije definirani kroz korištenje strategija maštanja i samookrivljanja).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 295 studenata (239 studentica) Sveučilišta u Zadru, svih godina studija, prosječne dobi od 21 godine. Na svakoj je godini studija ispitani podjednak broj studenata, uz izuzetak studenata 4. godine kojih je bilo nešto manje (1. godina – 22%, 2. godina – 20%, 3. godina – 22%, 4. godina – 14% i 5. godina – 22%). Sudionici su ispunjavali upitnik za vrijeme redovne nastave na fakultetu, koji je pored pitanja o dobi, spolu i godini studija, sadržavao dolje opisane mjerne instrumente. Sudjelovanje je u istraživanju bilo dobrovoljno i anonimno.

Instrumenti

Upitnik ispitnih emocija (Test Emotion Questionnaire; Pekrun i sur., 2004/Burić, 2010) predstavlja multidimenzionalni mjerni instrument temeljen na samoprocjenama, a namijenjen je ispitivanju emocija koje učenici i studenti doživljavaju prilikom pisanja testova i polaganja ispita. Ispituje 8 ispitnih emocija: radost, nadu, ponos, olakšanje, ljutnju, anksioznost, sram i bespomoćnost. Sudionici procjenjuju slaganje sa svakom tvrdnjom na skali Likertova tipa (od 1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*), a ukupan rezultat na pojedinoj subskali predstavlja jednostavnu aditivnu linearnu kombinaciju odgovora na svim česticama podijeljenu brojem čestica. Viši ukupni rezultat na skali znači veći doživljeni intenzitet pojedine emocije. Čestice obuhvaćaju emocionalna iskustva koja studenti mogu doživjeti u bilo kojoj fazi polaganja ispita ili pisanja testa (prije, za vrijeme i nakon polaganja ispita i povratne informacije o uspjehu). Ovisno o uputi sudionicima upitnik može ispitivati emocije kao stanje (kako se studenti osjećaju u trenutku prije, za vrijeme i nakon polaganja određenoga ispita i povratne informacije o uspjehu) ili emocije kao crte (kako se studenti *tipično* osjećaju prije, za vrijeme i nakon polaganja ispita na studiju) što je bio slučaj i u ovom istraživanju. Primjer čestice iz skale anksioznosti glasi: "*Toliko sam nervozan/nervozna da poželim preskočiti test*", a iz skale nade: "*Za test počinjem učiti s velikom nadom i očekivanjem*". Za potrebe su ovoga istraživanja primijenjene hrvatske verzije skale za ispitivanje nade (n=8) i anksioznosti (n=12), a koeficijent unutarnje pouzdanosti tipa Cronbach alfa za skalu nade iznosio je .84, a za skalu anksioznosti .90.

Skala emocionalne regulacije u ispitnim situacijama (Emotional Regulation Related to Testing Scale; Schutz i sur., 2004). Skala emocionalne regulacije u ispitnim situacijama sadrži 8 subskala kojima se ispituju 4 dimenzije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: procesi kognitivnih procjena, procesi usmjeravanja na zadatak, procesi usmjeravanja na emocije i procesi ponovnoga usmjeravanja na zadatak. S obzirom da je ovo bila prva primjena Skale emocionalne regulacije na hrvatskome uzorku (prevela su je dva psihologa uz konzultacije sa stručnjakom za engleski jezik), najprije je provjerena njezina faktorska struktura. U tu su svrhu provedene analize glavnih komponenata uz kosokutnu oblimin-rotaciju, po pojedinim dimenzijama skale. Izvršene analize potvrđuju originalnu strukturu skale (rezultati su analize latentne strukture i analize pouzdanosti navedeni u Prilogu 1.). Čestice su svih subskala imale salijentna zasićenja faktorom za koji se pretpostavlja da je u njihovoj osnovi ($<.30$). Iako autori Skale emocionalne regulacije u ispitnim situacijama pretpostavljaju zahvaćanje dimenzije procesa ponovnoga usmjeravanja na zadatak dvjema subskalama (Ponovna procjena važnosti i Smanjivanje napetosti), provedena analiza njezine latentne strukture na hrvatskom uzorku studenata pokazuje da se čestice ove dimenzije ne mogu jasno diferencirati u okviru dviju subskala. Preciznije, samo su tri čestice subskale Ponovna procjena važnosti imale zadovoljavajuće visoka faktorska zasićenja, pri čemu ona nisu bila dovoljno visoka da tako formirana subskala ima primjerenu razinu pouzdanosti. S obzirom na rezultate provedenih analiza, u ovom su istraživanju korištene skale kojima se ispituju tri dimenzije emocionalne regulacije: procesi kognitivnih procjena, procesi usmjeravanja na zadatak i procesi usmjeravanja na emocije. Ukupan broj čestica po pojedinim skalama, njihova pouzdanost te ostali deskriptivni pokazatelji, prikazani su u Tablici 1.

Procesi kognitivnih procjena zahvaćeni su sljedećim skalama: *Usklađenost ciljeva* ($n=5$, $\alpha=.65$), koja ispituje studentske percepcije usklađenosti vlastitih ciljeva s načinom odvijanja ispita (primjer čestice: "*Ocjene iz ispita predstavljaju mi smetnju za stjecanje diplome*"); *Kontrolabilnost* ($n=5$, $\alpha=.66$), koja ispituje procjenu internalne kontrole nad ispitnom situacijom (primjer čestice: "*Mogu kontrolirati svoje postignuće iz ispita*") i *Efikasnost nošenja s problemima* ($n=5$, $\alpha=.70$), kojom se procjenjuje percepcija efikasnosti nošenja s problemima koji se mogu pojaviti tijekom polaganja ispita (primjer čestice: "*Mogu se nositi s bilo čim što se dogodi tijekom ispita*"). Proces se usmjeravanja na zadatak ispituju subskalom *Korištenje strategija usmjeravanja na zadatak* ($n=6$, $\alpha=.71$), čije se čestice sadržajno odnose na misli i taktike koje pomažu studentu da ostane usmjeren na ispitni zadatak i sprječavaju pojavu potencijalno ometajućih i negativnih misli (primjer čestice: "*Odbacujem ometajuće misli tako što se koncentriram na pitanja u ispitu*"). Proces se usmjeravanja na emocije odnose na studentove misli o sebi, o svojim emocijama i potencijalnim uzrocima svoje izvedbe, a zahvaćeni su subskalom *Maštanja* ($n=6$, $\alpha=.73$) (primjerčestice: "*Nadam se da će dogoditi čudo*") i *Samookrivljanja* ($n=6$, $\alpha=.85$) ("*Krivim sebe*").

za probleme koje imam na ispitu"). Zadatak je sudionika da procijene slaganje sa svakom tvrdnjom na 5–djelnoj skali Likertova tipa (od 1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*) pri čemu im se uputom naglasi da procijene svoja razmišljanja, ponašanja i strategije koje tipično koriste u ispitnim situacijama na studiju. Ukupan je rezultat na pojedinoj subskali izražen kao jednostavna aditivna linearna kombinacija odgovora na svim česticama podijeljena brojem čestica.

Skala optimizma i pesimizma (Chang, 1996; Penezić, 2002). Skala optimizma i pesimizma ispituje generalizirana očekivanja budućih događaja i rezultata budućih aktivnosti, a sadrži dvije subskale: optimizam ($n=6$, $\alpha=.75$) i pesimizam ($n=8$, $\alpha=.80$). Sudionici na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva procjenjuju stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom, a ukupan se rezultat na pojedinoj subskali formira kao linearna kombinacija odgovora na svim česticama. Primjer je čestice za skalu optimizma: "*U nesigurnim vremenima obično očekujem najbolje*", a za skalu pesimizma: "*Rijetko očekujem da će se dogoditi nešto dobro.*"

Rezultati

S obzirom da je ovo bila prva primjena Skale emocionalne regulacije u ispitnim situacijama na hrvatskom uzorku studenata, korisno je osvrnuti se na deskriptivne pokazatelje pojedinačnih subskala prikazane u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni podaci skala (varijabli) korištenih u istraživanju

Skala	n	M	SD	α
1. Optimizam	6	3.70	0.63	.75
2. Pesimizam	8	2.50	0.80	.80
3. Uskladenost ciljeva	5	3.37	0.74	.66
4. Kontrolabilnost	5	3.88	0.60	.65
5. Efikasnost nošenja s problemima	5	3.68	0.65	.70
6. Nada	8	3.50	0.64	.84
7. Anksioznost	12	3.14	0.80	.90
8. Strategije usmjeravanja na zadatak	6	3.95	0.59	.70
9. Maštanje	6	2.68	0.77	.73
10. Samookrivljavanje	6	3.04	0.86	.84

n – broj čestica; α – Cronbach alfa

Ako se uzme u obzir da je mogući raspon rezultata na pojedinim subskalama od 0 do 5, može su uočiti trend općenito nešto pozitivnijih kognitivnih procjena ispitne situacije te veće sklonosti korištenja efikasnijih strategija emocionalne regulacije (kao što je usmjeravanje na zadatak) u odnosu na manje efikasno maštanje i samookrivljavanje. Vrijednosti su koeficijenata pouzdanosti tipa

unutarnje konzistencije za pojedinačne subskale primjerene i prihvatljive visine (>.70), uz izuzetak dviju subskala koje mjere kognitivne procjene i imaju samo po 5 čestica (Usklađenost ciljeva i Kontrolabilnost), za koje je utvrđena nešto niža pouzdanost ($\alpha=.65$ i $\alpha=.66$). Ipak, dobivene su vrijednosti α -koeficijentata vrlo slične onima utvrđenima u istraživanjima autora ove skale (DeCuir-Gunby i sur., 2009; Schutz i sur., 2004, 2008).

Tablica 2. Korelacije između analiziranih varijabli

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Spol ^a	-										
2. Optimizam	-.07	-									
3. Pesimizam	.06	-.60**	-								
4. Usklađ. ciljeva	-.02	.33**	-.36**	-							
5. Kontrolabilnost	.07	.25**	-.29**	.20**	-						
6. Efikas. nošenja	-.01	.48**	-.42**	.41**	.37**	-					
7. Nada	.07	.64**	-.45**	.36**	.31**	.34**	-				
8. Anksioznost	.29**	-.38**	.36**	-.49**	-.10	.52**	-.40**	-			
9. Strat.usmj.zadatak	.19**	.33**	-.25**	.20**	.43**	.47**	-.06	.34**	-		
10. Maštanje	.07	-.21**	.21**	-.53**	-.14*	-.38**	-.24**	.46**	-.10	-	
11. Samookrivljanje	.13*	-.34**	.28**	-.52**	.03	-.44**	-.31**	.60**	-.08	.60**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

^a spol: 0 – ženski, 1 – muški

Uvidom se u Tablicu 2. može primijetiti da je varijabla korištenja strategija usmjeravanja na zadatak bila pozitivno povezana sa spolom (djevojke u većoj mjeri koriste ove strategije od mladića), optimizmom, procjenama usklađenosti ciljeva, kontrolabilnosti i efikasnosti nošenja s problemima te s doživljavanjem ispitne anksioznosti, dok je za pesimizam utvrđena negativna povezanost. Maštanje i samookrivljanje je, s druge strane, bilo u negativnoj korelaciji s optimizmom, procjenama usklađenosti ciljeva i efikasnosti nošenja s problemima te s ispitnom nadom, a u pozitivnoj korelaciji s pesimizmom i ispitnom anksioznošću. Pri tome je za maštanje još utvrđena i niska negativna korelacija s procjenom kontrolabilnosti, a za samookrivljanje niska pozitivna korelacija sa spolom (djevojke češće koriste samookrivljanje u ispitnim situacijama od mladića).

U sljedećem su koraku provedene tri hijerarhijske regresijske analize s različitim strategijama emocionalne regulacije u ispitnim situacijama kao kriterijskim varijablama (strategije usmjeravanja na zadatak, maštanje i samookrivljanje). Redosljed je uvođenja pojedinih grupa prediktora određen teorijskim pretpostavkama – kognitivne procjene proizlaze iz pojedinačnih osobina, uvjerenja i očekivanja te čine neposredne antecedente ispitnih emocija čije pak doživljavanje mobilizira strategije njihova reguliranja. S obzirom da istraživanja pokazuju da se mladići i djevojke razlikuju u načinima suočavanja sa stresnim događajima (npr. Brdar i Rijavec, 1997; De Anda i sur., 2000; Rijavec i Brdar,

1997), što je dijelom potvrđeno provedenim korelacijskim analizama i u ovome istraživanju, u prvom je koraku u analize uveden spol. U drugom su koraku uvedene varijable ličnosti (optimizam i pesimizam), u trećem kognitivne procjene (usklađenosti ciljeva, kontrolabilnost i efikasnost nošenja s problemima), a u četvrtom i posljednjem koraku ispitne emocije (nada i anksioznost). Rezultati su provedenih hijerarhijskih regresijskih analiza prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize s različitim strategijama emocionalne regulacije u ispitnim situacijama kao kriterijskim varijablama

	Strategije usmjerene na zadatak	Maštanje	Samookrivljavanje
<i>Prediktori</i>	β	β	β
1. Korak - Spol	.19 (.15 ^{**})	.07 (.00)	.14 [*] (.00)
R²	.04 ^{**}	.00	.02 [*]
ΔR^2	-	-	-
2. Korak - Ličnost			
Optimizam	.29 ^{**} (.13 ^{**})	-.14 [*] (.03)	-.27 ^{**} (-.09)
Pesimizam	-.09 (.02)	.13 [*] (-.05)	.12 (-.02)
R²	.16 ^{**}	.06 ^{**}	.14 ^{**}
ΔR^2	.13 ^{**}	.05 ^{**}	.12 ^{**}
3. Korak - Kognitivne procjene			
Usklađenost ciljeva	-.03 (.02)	-.46 ^{**} (-.37 ^{**})	-.41 ^{**} (-.28 ^{**})
Kontrolabilnost	.28 ^{**} (.26 ^{**})	.01 (-.01)	.24 ^{**} (.21 ^{**})
Efikasnost nošenja s problemima	.33 ^{**} (.35 ^{**})	-.23 ^{**} (-.18 ^{**})	-.31 ^{**} (-.23 ^{**})
R²	.35 ^{**}	.32 ^{**}	.41 ^{**}
ΔR^2	.19 ^{**}	.26 ^{**}	.27 ^{**}
4. Korak - Ispitne emocije			
Nada	.06	.04	.04
Anksioznost	.15 ^{**}	.25 ^{**}	.37 ^{**}
R²	.36 ^{**}	.36 ^{**}	.49 ^{**}
ΔR^2	.01 [*]	.04 ^{**}	.08 ^{**}

* $p < .05$; ** $p < .01$

R² = ukupni doprinos objašnjenju varijanci; ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; () = vrijednosti beta-koeficijenata u zadnjem koraku hijerarhijske regresijske analize

Uključeni su prediktori ukupno objasnili 36% varijance korištenja strategija usmjeravanja na zadatak. Pri tome je svaka skupina prediktora ostvarila značajan samostalan doprinos objašnjenju kriterijske varijable nakon kontrole prethodno uvedenih varijabli. Osobine ličnosti objasnile su dodatnih 13% varijance nakon kontrole doprinosa spola. Uvođenjem je kognitivnih procjena, povrh ovih varijabli, dodatno objašnjeno 19% varijance kriterija, dok su ispitne emocije uspjele objasniti tek dodatnih 1% varijance korištenja strategija usmjeravanja na zadatak. Uvidom se u statističku značajnost standardiziranih regresijskih koeficijenata pojedinačnih

prediktora može zaključiti da studenti ženskoga spola s većim razinama optimizma, većom kontrolom nad odvijanjem ispitne situacije, većom efikasnošću nošenja s eventualnim problemima te s višim razinama ispitne anksioznosti više koriste strategije usmjeravanja na zadatak kako bi regulirali svoje emocije u ispitnim situacijama.

U analizi su s maštanjem kao kriterijskom varijablom analizirani prediktori objasnili 36% njezina varijabiliteta. Nakon što se varijabla spola nije pokazala statistički značajnom u predviđanju korištenja maštanja kao načina regulacije emocija u ispitnoj situaciji, u regresijsku su jednadžbu uvedene osobine ličnosti (optimizam i pesimizam), koje su objasnile 5% varijance ovoga načina regulacije emocija. Kognitivne su procjene objašnjavale dodatnih 26% varijance, a uvođenje je ispitnih emocija u posljednjem koraku povećalo postotak objašnjene varijance maštanja za 4%. Na temelju vrijednosti beta-pondera u posljednjem koraku analize, tj. uz kontrolu doprinosa svih uključenih prediktora, može se utvrditi da su manji stupanj usklađenosti vlastitih ciljeva s načinom odvijanja ispitne situacije te manje razine percipirane efikasnosti prilikom nošenja s eventualnim problemima, uz veće razine ispitne anksioznosti, prediktivni za korištenje maštanja kao strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama.

Isti je skup prediktora najbolje objašnjavao varijabilitet samookrivljavanja kao načina regulacije emocija s 49% objašnjene varijance. Nakon kontrole spola, koji je objasnio 2% varijance, uvođenjem varijabli ličnosti u drugom koraku, postotak se objašnjene varijance povećao za 12%. Kognitivne su procjene dodatno objasnile 27% varijance kriterijske varijable, a ispitne emocije 8%. Pri tome su se u posljednjem koraku analize statistički značajnim prediktorima pokazale procjene usklađenosti ciljeva, kontrolabilnosti i efikasnosti nošenja s problemima te ispitna anksioznost. Dakle, manji stupanj usklađenosti vlastitih ciljeva s odvijanjem ispitne situacije i vlastite efikasnosti nošenja s eventualnim problemima, ali uz percepciju veće kontrole nad ispitnom situacijom te veće razine ispitne anksioznosti, bili su prediktivni za samookrivljavanje kao strategiju emocionalne regulacije.

I na kraju, važno je naglasiti da je uvođenje kognitivnih procjena u trećem koraku analiza s maštanjem i samookrivljavanjem kao kriterijskim varijablama dovelo do gubljenja statističke značajnosti beta-koeficijenta za varijablu optimizma, što može upućivati na medijacijsku ulogu kognitivnih procjena u odnosu između ove osobine ličnosti te maštanja i samookrivljavanja kao načina regulacije emocija. Varijabla je spola postala statistički neznačajan prediktor nakon uvođenja ispitnih emocija u posljednjem koraku analize sa samookrivljavanjem kao kriterijem, što je vjerojatno posljedica povezanosti spola s ispitnom anksioznošću. Studentice koje su anksioznije u ispitnim situacijama ujedno više koriste samookrivljavanje kako bi regulirale svoje emocije. Posredujuću ulogu ispitne anksioznosti potvrđuje i isključivanje mogućih moderatorskih efekata spola na vezu između anksioznosti i samookrivljavanja nakon provedbe dodatne hijerarhijske regresijske analize u kojoj

je u posljednjem koraku uvedena interakcija spola i ispitne anksioznosti ($\Delta R^2=.004$, $p>.05$).

Naposljetku, iako je kognitivna procjena kontrolabilnosti bila nepovezana sa samookrivljanjem na bivarijatnoj razini, ona se u hijerarhijskoj regresijskoj analizi pokazala statistički značajnim i pozitivnim prediktorom samookrivljanja, što upućuje na prisutnost klasične supresije. Provedbom je dodatnih standardnih regresijskih analiza (u kojima su se sustavno ispuštale pojedine kombinacije prediktorskih varijabli iz regresijske jednadžbe) utvrđeno da su status supresora u odnosu između procjene kontrolabilnosti i samookrivljanja imale varijable optimizma i pesimizma. Ispuštanjem ovih dvaju prediktora nestaje supresorski efekt, odnosno beta-ponder kontrolabilnosti postaje statistički neznačajan ($\beta=.02$, $p>.05$). Dakle, kada se kontrolira doprinos ovih mjera kognitivnih varijabli ličnosti, percepcija kontrolabilnosti postaje pozitivan prediktor samookrivljanja.

Rasprava

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi zasebne doprinose osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija u korištenju dviju vrsta strategija emocionalne regulacije: usmjeravanja na zadatak i usmjeravanja na emocije (maštanjem i samookrivljanjem). Usmjeravanje se na zadatak smatra adaptivnijom strategijom emocionalne regulacije u ispitnim situacijama jer pomaže studentima da zadrže fokus na samim ispitnim zadacima odnosno potiče ih na ponašanja koja ih približavaju njihovim ciljevima, što u konačnici pridonosi boljoj izvedbi. Suprotno tome, strategije emocionalne regulacije u čijoj je osnovi usmjeravanje na doživljene emocije u ispitnim situacijama, kao što su maštanje i samookrivljanje, manje su učinkovite jer razmišljanja o vlastitim emocionalnim iskustvima i uzrocima izvedbe udaljavaju studenta od samoga zadatka polaganja ispita.

Provedene su statističke analize pokazale da se odabir pojedine strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama može objasniti razlikama u osobinama ličnosti, kognitivnim procjenama te doživljenim emocijama. Točnije, svaka je od ovih skupina prediktora ostvarila značajan samostalan doprinos u objašnjenju varijabiliteta triju analiziranih strategija emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: korištenja strategija usmjeravanja na zadatak, maštanja i samookrivljanja. Pri tome su kognitivne procjene ostvarile najveći samostalni doprinos objašnjavajući najveći postotak varijance triju kriterijskih varijabli. Ovaj je rezultat u skladu s teorijskim pretpostavkama i rezultatima ranijih istraživanja prema kojima kognitivne procjene čine glavne i neposredne antecedente emocionalnih iskustava i potencijal za njihovu regulaciju (Boekarts, 2001; Frijda, 1988; Pekrun, 2006; Pekrun i Stephens, 2009; Schutz i Davis, 2000). Što su više studenti percipirali da mogu kontrolirati ispitnu situaciju te da posjeduju potrebne

resurse kako bi se učinkovito nosili s potencijalnim problemima, to su više koristili adaptivnije strategije emocionalne regulacije odnosno usmjeravanje na zadatak. S obzirom da se povoljnije kognitivne procjene povezuju s doživljavanjem pozitivnih ispitnih emocija, kao što je radost ili nada, koje često mogu djelovati stimulativno na kognitivne procese i izvedbu (Pekrun i sur., 2002, 2004) i pospješiti usmjeravanje pažnje na sam zadatak polaganja ispita, ovaj je rezultat u skladu s očekivanjima temeljenim na teorijskim pretpostavkama. Suprotno tome, studenti koji procjenjuju manju usklađenost osobnih ciljeva s načinom odvijanja ispitne situacije te manju efikasnost u suočavanju i nošenju s potencijalnim problemima, više pribjegavaju manje adaptivnim strategijama emocionalne regulacije kao što su maštanje i samookrivljanje. Naime, nepovoljne kognitivne procjene induciraju negativne emocije (npr. ispitnu anksioznost), čiji je subjektivni doživljaj neugode teže kontrolirati preusmjeravanjem pažnje na sam ispitni zadatak, pa je korištenje strategija kao što su maštanje i samookrivljanje, kako bi se pokušala regulirati ova negativna emocionalna iskustva, i očekivano. Iznimkom se pokazala kognitivna procjena kontrolabilnosti nad ispitnom situacijom koja je bila pozitivan prediktor samookrivljanja. Ovaj rezultat ne začuđuje jer studenti koji percipiraju da imaju internalnu kontrolu nad odvijanjem ispitne situacije ujedno osjećaju i odgovornost za vlastitu izvedbu, što se u slučaju neusklađenosti vlastitih ciljeva s odvijanjem ispitne situacije ili niske efikasnosti nošenja s problemima, a time i povećanoga doživljavanja negativnih emocija, može odraziti u povećanom samookrivljanju.

Nadalje, studenti koji su u većoj mjeri optimistični, skloniji su korištenju strategija usmjeravanja na zadatak, dok su oni manje optimistični skloniji maštanju i samookrivljanju kao strategijama emocionalne regulacije u ispitnim situacijama. Ovaj je rezultat u skladu s očekivanjima ako se uzme u obzir da pozitivna očekivanja pridonose doživljavanju pozitivnih emocija te potiču aktivno i problemu usmjereno suočavanje (što je konceptualno slično strategijama usmjeravanja na ispitni zadatak), a smanjuju vjerojatnost korištenja manje adaptivnoga usmjeravanja na emocije (npr. maštanje i samookrivljanje) (Carver i Scheier, 1998; Carver, Scheier i Weintraub, 1989; Scheier, Weintraub i Carver, 1986). Naime, optimistične osobe u stresnim situacijama, kao što je polaganje ispita, ustraju na dostizanju svojih ciljeva čak i ako naiđu na prepreke, aktivno se s njima suočavajući tako da nastoje kognitivno restrukturirati sadržaj ispitnih zadataka, pronaći relevantne informacije te naglasiti pozitivne strane. Iako je na temelju rezultata ranijih istraživanja očekivano da će i pesimizam pridonositi objašnjenju pojedinih strategija emocionalne regulacije (Carver i Scheier, 1999; Chang i Farrehi, 2001), na što su upućivale i provedene korelacijske analize, ova se osobina ličnosti nije pokazala statistički značajnim prediktorom ni za jedan tip ispitanih strategija. Ovaj je rezultat vjerojatno posljedica međusobne umjerene korelacije između varijabli optimizma i pesimizma koje su uvedene skupno u hijerarhijsku regresijsku analizu. Čini se da kada se kontrolira doprinos drugoga

prediktora, varijabla optimizma postaje značajnija u objašnjenju strategija emocionalne regulacije u ispitnim situacijama.

Kada je riječ o emocijama, ispitna se anksioznost pokazala značajnim prediktorom za objašnjenje svih triju strategija emocionalne regulacije. Iz dobivenih se rezultata može uočiti da studenti koji doživljavaju više razine ispitne anksioznosti općenito, u većoj mjeri koriste različite strategije kako bi regulirali ovu neugodnu emociju. Nešto je veći doprinos ispitne anksioznosti utvrđen za objašnjenje varijance procesa usmjeravanja na emocije tj. maštanja i samookrivljanja. S obzirom da je anksioznost negativna i aktivirajuća emocija (Pekrun, 2006; Pekrun i sur., 2002) čiji je subjektivni doživljaj teško ignorirati, razumljivo je da su studenti općenito motivirani koristiti strategije kako bi regulirali njezin intenzitet, pri čemu su usmjereniji na procese povezane uz sam emocionalni doživljaj.

Iako su korelacijske analize pokazale da je niži doživljeni intenzitet pozitivne emocije nade povezan s češćim korištenjem manje efikasnih maštanja i samookrivljanja u ispitnim situacijama, u glavnim se analizama nada nije pokazala značajnim prediktorom u objašnjenju ovih strategija. Rezultat se vjerojatno može pripisati činjenici da su bivarijatne korelacije strategija emocionalne regulacije i nade općenito niže od onih s anksioznošću, što je u kombinaciji s umjerenom korelacijom između ovih dviju emocija, dovelo do gubljenja statističke značajnosti nade kao prediktora u hijerarhijskim regresijskim analizama. Zaključno, može se reći da je mobilizacija različitih strategija emocionalne regulacije u ispitnim situacijama vjerojatnija ako se studenti osjećaju anksioznima što je i prikladna reakcija, uzimajući u obzir da ova negativna emocija može pogubno djelovati na izvedbu i samo postignuće.

Korisno je napomenuti da je varijabla spola ostvarila značajan doprinos objašnjenju korištenja strategija usmjeravanja na zadatak i samookrivljanja, odnosno utvrđeno je da djevojke u većoj mjeri koriste ove strategije kako bi regulirale svoje emocije u ispitnim situacijama. No, kada se kontrolirao doprinos ostalih prediktora u analizi, spol je pridonosio jedino objašnjavanju strategija usmjeravanja na zadatak. S obzirom da je u hijerarhijskoj regresijskoj analizi sa samookrivljanjem kao kriterijem uvođenjem ispitnih emocija u posljednjem koraku došlo do gubljenja statističke značajnosti spola kao prediktora, moguće je da se mehanizam djelovanja spola na ovaj tip strategije emocionalne regulacije odvija neizravno. Naime, djevojke su anksioznije od mladića i samim time sklonije korištenju manje učinkovitih strategija emocionalne regulacije od mladića. Ranija su istraživanja dala nejednoznačne rezultate – u nekim je istraživanjima utvrđeno da djevojke češće koriste emocijama usmjerene strategije, kao što je samookrivljanje (npr. Windle i Windle, 1996), dok su druga istraživanja sugerirala veću sklonost djevojaka suočavanju usmjerenom na problem (Brdar i Bakarčić, 2006; Brdar i Rijavec, 1997; Rijavec i Brdar, 1997). Neka novija istraživanja (McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli i Gross, 2008; Zlomke i Hahn,

2010) sugeriraju kako su razlike u emocionalnoj regulaciji koje se najčešće nalaze s obzirom na spol sudionika zapravo uzrokovane razlikama u kognitivnim strategijama emocionalne regulacije. Martin i Dahlen (2005) utvrdili su da djevojke značajno više izvještavaju o korištenju brojnih kognitivnih strategija emocionalne regulacije. Kako su strategije usmjeravanja na zadatak i samookrivljanje u našem istraživanju bile koncipirane prvenstveno kao kognitivne strategije regulacije emocija, ovo bi objašnjenje moglo biti primijenjeno i na naše rezultate. Moglo bi se stoga zaključiti da su studentice općenito spremnije i motiviranije koristiti strategije emocionalne regulacije usmjeravanje na zadatak i samookrivljanje u ispitnim situacijama bez obzira na njihovu učinkovitost. Ovi nalazi na neki način potvrđuju navode (Brody i Hall, 2008) da su pojedine strategije regulacije različito adaptivne za sudionike različitoga spola odnosno da njihova adaptabilnost varira na kompleksan način u funkciji same situacije, spolnih stereotipa i kvalitete emocije koja se regulira.

Ovo istraživanje ima i stanovita ograničenja koja treba imati na umu prilikom generalizacije zaključaka. Prvo, ključni su konstrukti ispitivani mjernim instrumentom koji je prvi put primijenjen na hrvatskom uzorku i koji je u nekim svojim dijelovima pokazao manjkave metrijske karakteristike. Iako je Skala emocionalne regulacije u ispitnim situacijama (Schutz i sur., 2004) u osnovi pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, daljnje su provjere njezine strukture i valjanosti svakako nužne. Drugo, iako većinu analiziranih varijabli možemo ispitivati kao relativno trajne karakteristike pojedinca (npr. emocije i kognitivne procjene koje su tipične za ispitne situacije na studiju), bilo bi zanimljivo utvrditi njihove međusobne odnose u nekoj specifičnoj realnoj ispitnoj situaciji, što bi možda moglo promijeniti i veličine efekata. Nadalje, u ovom su istraživanju ispitane samo dvije ispitne emocije koje po definiciji djeluju aktivirajuće. Opravdano je pretpostaviti da bi neke druge vrste ispitnih emocija deaktivirajućega karaktera (npr. bespomoćnost) imale drugačije obrasce povezanosti s različitim strategijama emocionalne regulacije. I naposljetku, istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studenata koji su većinskim dijelom bili ženskoga spola što je svakako ograničavajući čimbenik, ako se uzme u obzir da studenti različitih spolova često koriste kvalitativno drugačije načine reguliranja vlastitih emocija. Ipak, iako ima stanovita ograničenja, ovo istraživanje predstavlja i svojevrstan doprinos boljem razumijevanju učeničkoga emocionalnog doživljavanja u ispitnim situacijama. Štoviše, njegovi rezultati mogu imati važne praktične implikacije za studente i njihove nastavnike ističući važnost razvoja pozitivnih percepcija vlastitih kompetencija te adaptivnih stavova i osobnih uvjerenja o dostizanju akademskih ciljeva, koji će unaprijediti njihovo emocionalno doživljavanje i potaknuti korištenje efikasnih strategija emocionalne regulacije u ispitnim situacijama.

Zaključno, rezultati ovoga istraživanja pokazuju da se upotreba pojedine strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama može u znatnoj mjeri

objasniti spolom, razlikama u osobinama ličnosti, kognitivnim procjenama same situacije te doživljenim ispitnim emocijama.

Literatura

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boekarts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. U: S. Volet i S. Järvelä (Ur.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (str. 189-208). Amsterdam: Pergamon.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: Koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15(1), 129-149.
- Brdar I. i Rijavec M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 599-617.
- Brody, L.R. i Hall, J.A. (2008). Gender and emotion in context. U: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones i L. Feldman Barrett (Ur.), *Handbook of emotions* (str. 395-408). New York: Guilford Press.
- Burić, I. (2010). *Provjera Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Carver, C.S. i Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C.S. i Scheier, M.F. (1999). Optimism. U: C.R. Snyder (Ur.), *Coping: The psychology of what works* (str. 182-204). New York: Oxford University Press.
- Carver, C.S. i Scheier, M.F. (2005). Engagement, disengagement, coping, and catastrophe. U: A. Elliot i C. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 527-547). New York: Guilford Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. i Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Chang, E.C. (1996). Distinguishing between optimism and pessimism: A second look at the "Optimism-neuroticism hypothesis." U: R.R. Hoffman, M.F. Scherrik i J.S. Warm (Ur.), *Psychology beyond the threshold*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chang, E.C. i Farrehi, A.S. (2001). Optimism/pessimism and information-processing styles: Can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment? *Personality and Individual Differences*, 31(4), 555-562.

- Davis, H.A., DiStefano, C. i Schutz, P.A. (2008). College students' patterns of appraisal and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*, 100, 942-960.
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J. i sur. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22, 441-463.
- DeCuir-Gunby, J.T., Aultman, L.P. i Schutz, P.A. (2009). Investing transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotion. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-436.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Folkman, S. i Lazarus, R.S. (1985). If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S. i Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J.J., Richards, J.M. i John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. U: D.K. Snyder, J. Simpson i J.N. Hughes (Ur.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (str. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. U: L.A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 609-637). New York: Guilford Press.
- Lazarus, R.S. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lewis, M. i Haviland-Jones, J.M. (2000). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Martin, R.C. i Dahlen, E.R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- McRae, K., Ochsner, K.N., Mauss, I.B., Gabrieli, J.J.D. i Gross, J.J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162.
- Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.

- Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Norem, J.K. i Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: "Harnessing" anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1208-1217.
- Oatley, K. i Jenkins, J. (1998). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., Hochstadt, M. i Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R. i Stephens, E.J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52, 357-365.
- Penezić, Z. (2002). Skala optimizma i pesimizma (O-P skala). U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 15-17). Zadar: Filozofski fakultet.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 37-49.
- Scheier, M.F. i Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F. i Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
- Scheier, M.F., Weintraub, J.K. i Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies for optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257-1264.
- Schutz, P.A., Benson, J. i DeCuir-Gunby, J.T. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(3), 263-281.
- Schutz, P.A. i Davis, H.E. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Schutz, P.A., Davis, H.E. i Schwanenflugel, P. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *Journal of Experimental Education*, 70, 316-342.
- Schutz, P.A. i DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.

- Schutz, P.A., DiStefano, C., Benson, J. i Davis, H.A. (2004). Developing a measure of emotion regulation during test taking. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 253-269.
- Schutz, P.A. i Lanehart, S.L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 67-68.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Windle, M. i Windle, R.C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among adolescents: Associations with emotional and behavioral problems, and academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 551-560.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8, 279-298.
- Zeidner, M. (1996). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 115-128.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings and future directions. U: P.A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 165-184). San Diego: Academic Press.
- Zlomke, K.R. i Hahn, K.S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48, 408-413.

Emotion Regulation Strategies in Test Taking Situations: The Contributions of Personality Traits, Cognitive Appraisals and Test Emotions

Abstract

Students' cognitive appraisals of the relative importance of the test, the ability and skills necessary to successfully cope with the test situation, which arise from personal beliefs and personality traits, are the main source of emotions and their regulation. Emotional regulation during test taking can be carried out by focusing on the task or on the self and the emotions related to the task. The aim of this study was to examine the unique contributions of personality traits, cognitive appraisals, and emotions in explaining the two forms of emotional regulation in the test situations: task-focusing processes and emotion-focusing processes. The study included 295 students at the University of Zadar, mean age of 21 years.

The results of hierarchical regression analyses showed that female students, those who are more optimistic and perceive a higher degree of control over the test situation, and have higher levels of self-efficacy for dealing with problems during test taking as well as more anxious students, use task-focusing processes to a larger extent. Students who perceived test situation as goal incongruent, and are less efficient when dealing with potential problems, and more anxious, are more prone to wishful thinking. Finally, perceived goal-incongruence, lower levels of self-efficacy to cope with potential problems, along with perceived controllability over test situation, and higher levels of test anxiety predicted the use of self-blame as a form of emotional regulation during test taking.

Keywords: emotional regulation during test taking, personality traits, cognitive appraisals, test emotions

Primljeno: 09.02.2011.

Prilog I. Rezultati analize glavnih komponenti i analize pouzdanosti subskala
Skale emocionalne regulacije u ispitnim situacijama (Schutz i sur., 2004)

I. Procesi usmjeravanja na zadatak: subskala Korištenje strategija usmjeravanja na zadatak

	F1	ritc
1. Nastojim se više potruditi kako bih pronašao glavnu ideju u pitanjima.	.57	.38
2. Rečenice koje su mi nejasne nastojim oblikovati svojim riječima.	.56	.36
3. Odbacujem ometajuće misli tako što se koncentriram na pitanja u ispitu.	.66	.46
4. Pokušavam odgovoriti na pitanja zamišljajući mjesto u bilježnici ili knjizi na kojem se nalaze njihovi odgovori.	.62	.41
5. Nastojim se više koncentrirati na sadržaj pitanja.	.80	.62
6. Ponovno čitam odgovore kako bih provjerio jesam li pogriješio.	.61	.41
Karakteristični korijen	2.47	
Postotak objašnjene varijance	41.20	
Cronbach alfa	.71	

F1 – Korištenje strategija usmjeravanja na zadatak

F – faktorsko zasićenje;

ritc – korigirani koeficijent korelacije pojedine čestice s ukupnim rezultatom na subskali

II. Procesi usmjeravanja na emocije: subskale Samookrivljavanje i Maštanje

	F1	F2	ritc
1. Kritiziram samoga sebe zbog toga što mi se događa na ispitu.	-.06	.77	.59
2. Sam sebi držim prodike o tome da sam trebao drugačije učiti.	.14	.76	.70
3. Naljutim se na sebe jer se nisam bolje pripremio.	-.16	.86	.68
4. Frustriran sam sobom što nisam dovoljno učio.	-.15	.67	.65
5. Krivim sebe za probleme koje imam na ispitu.	.08	.52	.44
6. Postanem ljut na sebe jer ne znam građivo.	-.06	.80	.65
1. Nadam se da će se dogoditi čudo.	.37	.23	.51
2. Uхватim se u razmišljanju kako bih želio da je ispit gotov.	.39	.26	.42
3. Nadam se da će profesor odlučiti odbaciti neka pitanja.	.89	-.10	.58
4. Nadam se da profesor neće uzeti test u obzir.	.88	-.08	.56
5. Razmišljam o tome kako bih mogao pobjeći iz ispitne situacije.	.52	.18	.42
Karakteristični korijen	4.61	1.37	
Postotak objašnjene varijance	41.93	12.42	
Cronbach alfa	.85	.73	

F1 – Samookrivljavanje; F2 – Maštanje

III. Procesi ponovnoga usmjeravanja na zadatak: subskale Smanjivanje napetosti i Ponovna procjena važnosti

	F1	F2	ritc
1. Nastojim razbistriti misli.	.73	-.15	.35
2. Pokušam se smiriti.	.51	.32	.54
3. Duboko udahnem.	.45	.35	.46
4. Pokušam se opustiti.	.52	.23	.51
5. Nastojim se nositi sa svojim osjećajima.	.52	-.03	.32
6. Nastojim usporiti svoje disanje.	.45	.28	.36
1. Podsjećam se da je ispit samo jedan dio moga uspjeha na kolegiju.	.61	-.07	.27
2. Nastojim razmišljati o ispitu kao o samo jednom dijelu svoga života.	.64	-.04	.29
3. Govorim sebi da visoki rezultati na ispitu nisu jako važni.	-.22	.74	.28
4. Podsjećam sebe da ispiti ne mogu pokazati sve što sam naučio.	.05	.61	.30
5. Govorim sebi da ispiti nisu odraz onoga tko ja jesam.	.01	.65	.34
Karakteristični korijen	3.09	1.35	
Postotak objašnjene varijance	28.12	12.26	
Cronbach alfa	.69	.52	

F1 – Smanjivanje napetosti; F2 – Ponovna procjena važnosti

IV. Procesi kognitivne procjene: subskale Usklađenost ciljeva, Kontrolabilnost i Efikasnost nošenja s problemima

	F1	F2	F3	ritc
1. Bio bih mnogo uspješniji u kolegijima kad ne bi bilo ispita. (R)	-.10	.17	.60	.30
2. Moje ocjene iz ispita predstavljaju mi smetnju za stjecanje diplome. (R)	-.21	.10	.77	.38
3. Moje ocjene iz ispita umanjuju moje viđenje sebe kao dobrog studenta. (R)	.37	-.23	.50	.45
4. Nisam uspješan u ispitima. (R)	.20	.01	.61	.47
5. Moje ocjene iz ispita pokazuju drugima koliko sam nekompetentan. (R)	.24	-.28	.57	.45
1. Ja sam odgovoran za svoje rezultate na ispitu.	.17	.65	.10	.46
2. Sam sam kriv ako nisam uspješan na ispitu.	-.15	.67	-.05	.33
3. Moja izvedba na ispitu ovisi o meni.	.15	.80	.07	.63
4. Ako se dovoljno pripreim za ispit, bit ću uspješan.	.30	.54	.07	.39
1. Mogu se nositi s bilo čim što se dogodi tijekom ispita.	.65	-.06	-.04	.41
2. Najčešće mogu "skužiti" kako ću odgovoriti na teška pitanja.	.68	.08	-.00	.51
3. Imam samopouzdanja u sebe da ću se moći nositi s neočekivanim pitanjima u ispitu.	.71	.05	.01	.53
4. Ako se zbunim tijekom ispita, najčešće nađem način kako se izvući iz toga.	.56	.04	.04	.37
5. Kad se uzrujam na ispitu, najčešće se uspijem sabrati.	.65	.12	-.03	.46
Karakteristični korijen	3.57	1.84	1.29	
Postotak objašnjene varijance	25.51	13.15	9.23	
Cronbach alfa	.65	.66	.70	

F1 – Usklađenost ciljeva; F2 – Kontrolabilnost; F3 – Efikasnost nošenja s problemima