

## **Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?**

Ingrid Brdar

Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sanja Bakarčić

Zavod za kliničku, zdravstvenu i organizacijsku psihologiju

Klinički bolnički centar Rijeka

### **Sažetak**

Cilj ovog istraživanja je ispitati kako se pomoću dobi i spola, nekih osobina ličnosti, mjera emocionalne kompetencije, ciljne motivacije, školskog uspjeha i kognitivne procjene stresa može predvidjeti upotreba emocijama i problemu usmjerenih strategija suočavanja adolescenata u situaciji školskog neuspjeha. Postavljene su hipoteze da se emocijama usmjerenom suočavanje može bolje prognozirati na temelju varijabla ličnosti i emocionalne kompetentnosti, a problemu usmjerenom suočavanje na temelju dobi, školskog uspjeha i motivacije ispitanika.

U ispitivanju je sudjelovalo 534 učenika gimnazija (294 djevojaka i 240 mladića) od 14 do 19 godina. Šest grupa prediktora (godine i spol, osobine ličnosti, emocionalna kompetentnost, ciljna orijentacija, školski uspjeh i kognitivna procjena) objasnilo je ukupno 44% varijance emocijama usmjerenog suočavanja, a osobine ličnosti su najbolja grupa prediktora. Istih šest grupa prediktora objasnilo je ukupno 41% varijance problemu usmjerenog suočavanja, a najveći udio imaju varijable spol i dob.

Potvrđene su postavljene hipoteze. Osobine ličnosti i emocionalna kompetentnost zajedno objašnjavaju 35% varijance emocijama usmjerenog suočavanja (kod problemu usmjerenog suočavanja 9%). Dob, ciljna orijentacija i školski uspjeh objašnjavaju 21% varijance problemu usmjerenog suočavanja (kod emocijama usmjerenog suočavanja 8%).

**Ključne riječi:** suočavanje sa stresom, emocionalna kompetentnost, orijentacija na učenje, optimizam, neuroticizam

---

✉ Ingrid Brdar, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Trg Ivana Klobučarića 1, 51000 Rijeka. E-mail: [ibrdar@ffri.hr](mailto:ibrdar@ffri.hr)

## UVOD

Pojam stresa izaziva veliku pažnju istraživača kako na teorijskom tako i na metodološkom planu prvenstveno zbog uvjerenja da je uzrok mnogih ljudskih poteškoća. Proces suočavanja sa stresom uključuje odabir različitih strategija na svjesnoj ili nesvjesnoj razini. Koja će strategija biti odabrana, ovisi kako o individualnim razlikama u osobinama ličnosti, spolu i dobi, tako i o osobinama stresne situacije i konteksta unutar kojeg se odvija proces suočavanja. Uspješnost načina suočavanja određuje se prema postizanju neposrednog smanjenja intenziteta stresa kao i u doprinosu dugoročnim posljedicama. Suočavanje sa stresom najčešće se dijeli prema fokusu suočavanja, na problemu i emocijama usmjereno suočavanje. Njihova je funkcija rješavanje problema koji je izazvao stres, odnosno umanjivanje ili regulacija emocionalnog stanja koje izaziva stresor.

Razina doživljenog stresa nije ista u svim životnim razdobljima. Od djetinjstva prema ranoj adolescenciji razina stresa raste, oko petnaeste godine dostiže maksimum i na toj razini ostaje kroz adolescenciju (Seiffge-Krenke, 2000). Jedno od objašnjenja porasta razine doživljenog stresa u funkciji dobi je sve veći broj stresnih situacija kojima smo izloženi kroz život. Analize suočavanja u različitoj dobi pokazuju da je dob od 15 godina točka preokreta u upotrebi uspješnijih strategija. Stariji adolescenti su aktivniji, raspolažu većim brojem različitih strategija, a uz to imaju veću sposobnost razmatranja problema iz različitih perspektiva (Seiffge-Krenke, 2000). Osim toga, sve bolje suočavanje sa stresom tijekom rane i srednje adolescencije nesumnjivo djeluje na to koliko će se pojedinac dobro suočavati s novim stresorima koji se javljaju tijekom kasne adolescencije i u prijelazu prema zreloj dobi.

U toj su dobi pritisci i očekivanja unutar školske domene najčešći izvori dnevnog stresa (Garton i Pratt, 1995, De Anda i sur., 2000). Ocjenjivanje znanja je kod 59% učenika čest ili vrlo čest stresor, a pritisak roditelja zbog ocjena često ili vrlo često doživljava 45% učenika (De Anda i sur., 2000). Doživljaj neuspjeha u školi odnosno dobijanje loše ocjene ili ocjene niže od očekivane specifičan je izvor školskog stresa. Suočavanje u tim situacijama može se definirati kao odgovor na iskustvo neuspjeha u školi koje dijete ili adolescent percipira važnim za svoju dobrobit (Mantzicopoulos, 1997).

Načini rješavanja problema mijenjaju se u funkciji dobi. Razvoj strategija je dinamički proces u kojem se sheme suočavanja obrađuju i proširuju, a takvom se njihovom reorganizacijom povećava fleksibilnost ponašanja. Prednost starijih adolescenata je upravo u većem repertoaru raspoloživih strategija (Williams i McGillicuddy-De Lisi, 2000): s dobi raste učestalost primijene kako učinkovitih tako i neučinkovitih strategija suočavanja (Seiffge-Krenke, 2000, Williams i McGillicuddy-De Lisi, 2000). S druge strane, rezultati nekih istraživanja upućuju na zaključak da učestalost primijene specifičnih oblika aktivnog suočavanja opada u funkciji dobi. U situaciji suočavanja sa školskim neuspjehom osnovnoškolci su

skloniji traženju pomoći od roditelja i rjeđe od roditelja skrivaju lošu ocjenu u odnosu na srednjoškolce (Rijavec i Brdar, 1997). Istovremeno, socijalna podrška od strane vršnjaka postaje sve bitnija i kontinuirano raste s dobi (Rowlison i Felner, 1988, Frydenberg i Lewis, 1993, Seiffge-Krenke, 1993).

Izgleda da mlađi učenici ulažu više truda u školi i imaju bolji školski uspjeh na kraju godine od starijih (Rowlison i Felner, 1988, Dubow i sur., 1991). Rezultati mnogih istraživanja upućuju na zaključak da motivacija za uspjeh u školi opada u funkciji dobi (Eccles i sur., 1989, Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989, Eccles i sur., 1993). To bi djelomično moglo biti posljedica razvojnih promjena, ali i poteškoća u prilagodbi na promjene vezane uz prelazak iz osnovne u srednju školu koje rezultiraju smanjenjem motivacije i vrednovanja škole i školskih aktivnosti, pa i lošijim školskim uspjehom (Eccles i sur., 1989, Midgley i sur., 1989, Eccles i sur., 1993).

Razlike u primijeni različitih strategija s obzirom na spol vjerojatno su posljedica spolnih razlika u procjeni događaja. Djevojke doživljavaju veći broj stresnih događaja, a u većini slučajeva doživljavaju veći intenzitet stresa nego mladići (Seiffge-Krenke, 1993, Garton i Pratt, 1995). One su također anksioznije (Harackiewicz i sur., 1997), više sumnjaju u svoje sposobnosti (Šepić i Kolić-Vehovec, 1999/2000), imaju značajno niže samopoštovanje (Niemivirta, 1996, Byrne, 2000) i sklonije su samookrivljanju za neuspjeh (Frydenberg i Lewis, 1993, Brdar i Rijevec, 1997).

Iako su u mnogim istraživanjima dokazane razlike u načinima suočavanja u odnosu na spol, među njima postoji određeni stupanj neslaganja. Dok je u nekim istraživanjima utvrđena češća upotreba emocijama usmjerenih i izbjegavajućih strategija suočavanja kod djevojaka (npr. Windle i Windle, 1996), druga su pak zabilježila veću sklonost djevojaka problemu usmjerenom suočavanju (Brdar i Rijavec, 1997, Rijavec i Brdar, 1997), a češću usmjerenost mladića na smanjivanje napetosti pomoću suočavanja usmjerenog na emocije (Brdar i Rijavec, 1997, Rijavec i Brdar, 1997, De Anda i sur., 2000) i zaboravljanja problema (Brdar i Rijavec, 1997, De Anda i sur., 2000). U situaciji dobivanja loše školske ocjene Rijavec i Brdar (2002) nisu našle razlike u emocijama i problemu usmjerenim strategijama s obzirom na spol kod srednjoškolaca, ali su našle da djevojke sklonije stilu suočavanja s češćim korištenjem svih strategija, dok su mladići skloniji stilu suočavanja s rjeđim korištenjem svih strategija. Autorice sugeriraju mogućnost da je djevojkama školski uspjeh važniji. Mnoga istraživanja potvrđuju da djevojke postižu bolji školski uspjeh (Niemivirta, 1996, Harackiewicz i sur., 1997, Takšić, Štokalo i Kolić-Vehovec, 2002).

U kontekstu suočavanja važan je utjecaj Eysenckovih dimenzija ličnosti. Istraživanja pokazuju da je neuroticizam jedna od ključnih dimenzija za izbor strategije suočavanja. Međutim, povezanost neuroticizma i upotrebe različitih stilova suočavanja nije posve jasna. Dok neka istraživanja upućuju na značajnu pozitivnu povezanost neuroticizma s upotrebom svih stilova suočavanja (Kardum i

Krapić, 2001), druga upućuju na njegovu povezanost sa specifičnim načinima suočavanja: pozitivnu povezanost s izbjegavanjem (McCrae i Costa, 1986, Kardum i Hudek-Knežević, 1994, Penley i Tomaka, 2002) i s emocijama usmjerenim suočavanjem (McCrae i Costa, 1986, Penley i Tomaka, 2002) ili pak pozitivnu povezanost s rjeđom upotrebom problemu usmjerenog suočavanja (Vollrath i Torgersen, 2000).

Generalizirana očekivanja pozitivnih i negativnih ishoda budućih situacija, odnosno dispozicijski optimizam i/ili pesimizam, relativno su stabilne karakteristike ličnosti. Optimizam je povezan s primjenom učinkovitih strategija suočavanja (Anderson, 1996, Carver i Scheier, 1999), a pesimizam s primjenom neučinkovitih strategija (Carver i Scheier, 1999). U stresnim situacijama optimisti prihvaćaju problem i aktivno se suočavaju, dok su pesimisti skloni negiranju i odustajanju. Optimisti upotrebljavaju humor, kognitivno restrukturiranje i nastoje pronaći relevantne informacije te pozitivne strane situacije, a pesimisti se fokusiraju na negativne osjećaje, potiskuju misli vezane uz stresor i skloni su distrakciji i izbjegavanju (Carver i Scheier, 1999).

Svi suočavajući napori spadaju pod širu domenu emocionalne kompetentnosti odnosno sposobnosti regulacije emocija (Garnefski, Kraaij i Spinhoven, 2001). Emocionalno kompetentni pojedinci uspješnije se suočavaju sa stresnim događajima pomoću prepoznavanja i aktiviranja najučinkovitije strategije suočavanja (Salovey i sur., 2000). Oni vješto temelje svoja ponašanja i učinkovito interpersonalno suočavanje na vlastitim i tuđim emocionalnim reakcijama (Stanton i Franz, 1999). Pojedinci koji uspješno reguliraju negativne emocije u situacijama stresa rjeđe upotrebljavaju pasivne strategije suočavanja (odustajanje, dezangažman i sl.), a češće se suočavaju aktivno pristupajući problemu (Salovey i sur., 2002).

Intenzitet stresa zbog školskog neuspjeha ovisi o tome koliko je učeniku važan uspjeh u školi. Spremnost učenika da se angažira i uloži napor važna je komponenta procesa učenja. U području motivacije postignuća u zadnjih dvadesetak godina istraživači i teoretičari najviše su se usmjerili na istraživanje ciljeva (Pintrich i Schunk, 1996, Midgley i sur., 1998). Početni model ciljeva bio je dihotoman i razlikovao ciljeve orijentirane na učenje i na izvedbu (e.g., Nicholls, 1984, Dweck, 1986). Neki su autori dodali i treću vrstu ciljeva – izbjegavanje truda (Nicholls, Patashnick i Nolen, 1985, Niemivirta, 1996), koji predstavlja želju da se uloži što manje napora da bi se obavio zadatak..

Učenici orijentirani na *učenje* uče jer žele usvojiti nova znanja. Oni vjeruju da su učenje kao i ishod učenja pod njihovom kontrolom (Niemivirta, 1996) i zato uspjeh i neuspjeh pripisuju uloženom trudu (Dweck i Sorich, 1999, Rijavec i Brdar, 2002, Grant i Dweck, 2003). U situaciji neuspjeha uporni su i primijenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem (Dweck i Sorich, 1999, Rijavec i Brdar, 2002, Obach, 2003, Grant i Dweck, 2003). Učenici orijentirani na *izvedbu* žele da drugi ljudi steknu pozitivnu sliku o njihovim sposobnostima. Uvjereni su da će uspjeh postići zbog svojih sposobnosti, neovisno o uloženom trudu (Niemivirta,

1996). Školski uspjeh za njih je mjera sposobnosti pa u situaciji neuspjeha ili negativne povratne informacije gube samopoštovanje i motivaciju, suočavaju se negiranjem i dezangažmanom (Grant i Dweck 2003) te osjećaju bespomoćnost (Ames i Archer, 1988, Dweck i Sorich, 1999), naročito u situacijama kada procjenjuju da nisu kompetentni (Ames i Archer, 1988). Učenici orijentirani na *izbjegavanje truda* žele postići cilj ulaganjem što je moguće manje truda. Nastoje izbjeći svaku situaciju koja potencijalno ugrožava njihovo samopoštovanje. Pasivni su i nezainteresirani za učenje, a u situaciji školskog neuspjeha pretežno primijenjuju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti (Rijavec i Brdar, 2002).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako se pomoću dobi i spola, osobina ličnosti (optimizam, pesimizam, neuroticizam), mjera emocionalne kompetencije, ciljne motivacije, školskog uspjeha i kognitivne procjene može predvidjeti upotreba emocijama i problemu usmjerenih strategija suočavanja adolescenata u situaciji školskog neuspjeha. Prema dosadašnjim istraživanjima može se očekivati da se emocijama usmjereno suočavanje može bolje prognozirati na temelju varijabli ličnosti i emocionalne kompetentnosti, dok bi se problemu usmjereno suočavanje moglo bolje prognozirati na temelju dobi, školskog uspjeha i motivacije ispitanika.

## METODA

### *Ispitanici*

Ispitana su 534 učenika od prvog do četvrtog razreda dviju gimnazija iz Rijeke (294 djevojaka i 240 mladića), od 14 do 19 godina. Prosječna dob u prvom razredu bila je 14.76 (127 učenika), u drugom 15.76 (156 učenika), 16.68 u trećem (137 učenika) i 17.76 u četvrtom razredu (114 učenika), a za cijeli uzorak prosječna je dob bila 16.19 godina.

### *Instrumenti*

**Upitnik Strategije suočavanja s neuspjehom u školi** (Brdar i Rijavec, 1997, Rijavec i Brdar, 1997)

Upitnik ispituje različite načine suočavanja s lošom ocjenom (negativnom ocjenom ili ocjenom manjom od očekivane). Početna verzija upitnika sastoji se od 71 tvrdnje. Ispitanici na ljestvici Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj je mjeri svaka tvrdnja točna kada se primijeni na njih. Faktorskom analizom upitnika na zajedničke faktore s oblimin rotacijom u ovom je istraživanju utvrđeno pet faktora koji odgovaraju istraživanju autorica provedenom na ispitanicima srednjoškolskog uzrasta (Rijavec i Brdar, 2002). Iz analize su isključene tvrdnje s podjednakim opterećenjem na više faktora te tvrdnje s opterećenjem manjim od

0.35 (kako bi se skratio upitnik), pa konačni oblik upitnika ima 60 tvrdnji. Dobivena je zadovoljavajuća pouzdanost - Cronbachov alfa koeficijent kretao se od 0.84 za Zaboravljanje do 0.90 za Socijalnu podršku.

Faktorska analiza drugog reda na zajedničke faktore s varimax rotacijom pokazala je dva faktora. Prvi faktor nazvan je *emocijama usmjereno suočavanje* (Emocionalne reakcije i Zaboravljanje). Sastoji se od 34 čestice, a Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti iznosi 0.88. Drugi je faktor nazvan *problemu usmjereno suočavanje* (Rješavanje problema i Traženje roditeljske podrške), s ukupno 18 čestica i koeficijentom pouzdanosti tipa Cronbach alfa od 0.87. Skala Socijalna podrška je zbog podjednakog opterećenja na oba faktora drugog reda izbačen iz ove analize. Korelacija među faktorima drugog reda je niska ( $r = 0.09$ ;  $p < 0.05$ ).

### **Upitnik Emocionalna regulacija i kontrola (Takšić, 2003)**

Upitnik sadrži tvrdnje kojima ispitanici procjenjuju (negativne) efekte emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje, kao i sposobnost emocionalne kontrole. Ispitanik na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjuje u kojoj se mjeri svaka od 20 tvrdnji odnosi na njega. Faktorskom analizom na zajedničke faktore potvrđena je jednofaktorska struktura ljestvice. Dvije su čestice izbačene iz analize zbog faktorskog opterećenja manjeg od 0.30. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alfa iznosi 0.86.

### **Ljestvica Sposobnosti upravljanja emocijama (Takšić, 1998)**

Primijenjena je ljestvica sposobnosti upravljanja emocijama iz skraćene verzije upitnika emocionalne kompetentnosti koji je autor konstruirao i validirao prema teoretskom modelu Mayera i Saloveya (1997) (Takšić i sur., 2002). Ljestvica se sastoji od 16 tvrdnji. Ispitanici svoje procjene daju na Likertovoj skali od pet stupnjeva, gdje je jedan značilo da se tvrdnja uopće ne odnosi na ispitanika, a pet da se tvrdnja u potpunosti odnosi na ispitanika. Provedena je faktorska analiza ljestvice na zajedničke faktore. Utvrđen je jedan faktor koji objašnjava 21.30% varijance. Iz daljnje analize su izbačene čestice s opterećenjem manjim od 0.30. Utvrđeni Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti je zadovoljavajuć s obzirom na skup od 11 preostalih čestica ( $\alpha = 0.73$ ).

### **Skala Optimizma i pesimizma (Chang, 1994, Penezić, 2002)**

Skala dispozicijskog optimizma i pesimizma ima 14 čestica - šest čestica sadrži ljestvica *optimizam*, a osam ljestvicu *pesimizam*. Primijenjen je hrvatski prijevod upitnika koji je adaptirao Penezić (2002). Ispitanik na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjuje u kojoj se mjeri svaka tvrdnja odnosi na njega. Faktorska analiza na zajedničke faktore s oblimin rotacijom u potpunosti je potvrdila

faktorsku strukturu koju je dobio autor. Korelacija između dva faktora iznosi  $-0.54$ . Dobiveni su zadovoljavajući koeficijenti pouzdanosti: Cronbach  $\alpha = 0.72$  za *optimizam* i  $\alpha = 0.79$  za *pesimizam*.

### **Ljestvica Neuroticizma** (Eysenck i Eysenck, 1985)

Primijenjena je ljestvica neuroticizma iz Eysenckova upitnika ličnosti EPQ. Primijenjena je hrvatska verzija upitnika (Lojk, 1979, prema Kardum i Hudek-Knežević, 1994). Ljestvica neuroticizma sastoji se od 23 pitanja na koja ispitanici odgovaraju sa "da" ili "ne". Faktorskom analizom na zajedničke faktore u ovom je istraživanju potvrđen jedan faktor. Pouzdanost ljestvice je zadovoljavajuća: Cronbach alfa je 0.87.

### **Upitnik Ciljna orijentacija u učenju** (Niemivirta, 1996)

Ova ljestvica je dio instrumentarija koji mjeri komponente samoregulirajućeg učenja (ciljna orijentacija, uvjerenja o kontroli ishoda, samopoštovanje i strategije učenja, Niemivirta, 1996). Naime, 15 tvrdnji mjeri tri ciljne orijentacije: *orijentacija na učenje*, *orijentacija na izvedbu* i *orijentacija na izbjegavanje truda*. Primijenjena je hrvatska verzija upitnika (Rijavec i Brdar, 2002). Faktorska analiza na zajedničke faktore s oblimin rotacijom potvrdila je trofaktorsku strukturu autora. Jedna je čestica izbačena jer je imala opterećenja na više faktora. Koeficijenti pouzdanosti Cronbach alfa zadovoljavajući su za sve tri podljestvice: *orijentacija na učenje* 0.86, *orijentacija na izbjegavanje truda* 0.73 i *orijentacija na izvedbu* 0.81.

### **Kognitivna procjena stresa** (Lončarić, 2005)

Zadatak ispitanika bio je da procjene u kojoj su mjeri razne situacije dobivanja loše ocjene ili ocjene lošije od očekivane percipirali kao prijetnju, gubitak ili izazov. Na skali Likertova tipa od četiri stupnja, od 0 (vrlo rijetkog korištenja) do 4 (vrlo čestog korištenja), ispitanici su dali svoje odgovore na sljedeća tri pitanja:

1. Je li dobivanje loše ocjene za tebe *prijetnja* (ugroženost, opasnost, zabrinutost)?
2. Je li dobivanje loše ocjene za tebe *gubitak* (gubitak samopoštovanja ili poštovanja drugih, gubitak statusa u razredu, povrijeđenost)?
3. Je li dobivanje loše ocjene za tebe *izazov* (prilika za popravak, razvoj, usavršavanje, promjenu na bolje)?

## Školski uspjeh

Konačna ocjena u prethodnoj školskoj godini predstavlja školski uspjeh. Učenici prvih razreda naveli su konačnu ocjenu u završnom (osmom) razredu osnovne škole.

## POSTUPAK

Ispitanici su ispitani grupno za vrijeme redovite školske nastave. Uz svaki upitnik nalazila se kratka uputa za rad. Po potrebi su ispitanicima davana dodatna objašnjenja. Vrijeme rada bilo je ograničeno na jedan školski sat.

## REZULTATI

U tablici 1. prikazane su međusobne korelacije svih ispitanih. Lošije upravljanje emocijama, viši neuroticizam i veći pesimizam najviše su povezani s emocijama usmjerenim suočavanjem. S problemom usmjerenim suočavanjem najviše su povezani bolji školski uspjeh, orijentacija na učenje i izvedbu te emocionalna kontrola.

Tablica 1. Korelacije među varijablama u regresijskoj analizi

	Ličnost						Emoc. komp.		Ciljna orijentacija			Kognitivne procjene			Suoč.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	
Spol <sup>a</sup>	-														
Dob	.02	-													
Uspjeh	.01	-.39**	-												
Optimizam	-.01	-.03	.17**	-											
Pesimizam	-.03	-.01	-.16**	-.54**	-										
Neuroticizam	-.16**	.02	-.04	-.30**	.45**	-									
E. regul. i kontrola	.10*	-.04	.09*	.12**	-.40**	-.62**	-								
Upravljanje emoc.	-.08	-.13**	.17**	.57**	-.33**	-.29**	.05	-							
Učenje	-.06	-.16**	.29**	.20**	-.13**	.00	.06	.26**	-						
Izvedba	.04	-.19**	.23**	.17**	.04	.17**	-.22**	.20**	.31**	-					
Izbjegavanje truda	.15**	.04	-.15**	.10*	.02	-.01	-.15**	.07	-.28*	.05	-				
Prijetnja	-.01	.03	-.03	-.05	.26**	.38**	-.36**	-.05	.04	.29**	-.05	-			
Gubitak	-.07	-.08	-.05	-.16**	.32**	.45**	-.38**	-.16**	.06	.29**	-.08	.53**	-		
Izazov	.08	-.07	.10*	.18**	-.07	-.05	-.02	.22**	.26**	.17**	-.10*	.11*	.00	-	
Emocije - suočav.	-.05	-.06	-.14**	.01	.33**	.40**	-.54**	.09	-.15**	.19**	.29**	.30**	.29**	.01	-
Problem - suočav.	-.20**	-.25**	.37**	.15**	-.06	.08	-.10*	.31**	.41**	.33**	-.24**	.16**	.17**	.25**	.09*

\*\* p < 0.01 \* p < 0.05

<sup>a</sup> spol: 0 – ženski, 1 – muški

+Provedene su hijerarhijske regresijske analize s emocijama i problemu usmjerenim suočavanjem kao kriterijskim varijablama. Ukupno 14 prediktora grupirano je u šest grupa. Redosljed varijable u regresijskoj analizi određen je prema tome u kojoj su mjeri varijable određene prije dolaska u školu i u kojoj mjeri školski kontekst može djelovati na neke varijable. Prvoj skupini varijabli koje su relativno nezavisne od škole jer se radi o karakteristikama i sposobnostima s kojima učenik uglavnom već dolazi u školu, pripadaju demografske varijable, ličnost i emocionalna kompetentnost, dok drugoj skupini varijabli pripadaju motivacija, školski uspjeh i kognitivne procjene. Unutar ovih dviju kategorija također se željelo utvrditi koliki je doprinos ličnosti, emocionalne kompetentnosti, ciljne orijentacije i kognitivnih procjena pa su zato ove varijable grupirane u zasebne korake.

Dakle, prvi korak uključuje varijable *spol* i *dob*, drugi korak dimenzije ličnosti, a u trećem koraku priključene su varijable emocionalne kompetentnosti. Sljedećim, četvrtim korakom u analizu je dodana ciljna orijentacija u učenju (tablica 2.). Ciljna orijentacija predstavlja motivaciju u učenju i dijelom određuje kakav će biti uspjeh u školi. Zato je nakon ciljne orijentacije u petom koraku uključena varijabla *školski uspjeh*, dok su u posljednjem, šestom koraku, u analizu dodane kognitivne procjenu stresne situacije. Kognitivne procjene su unesene u zadnjem koraku, jer se može pretpostaviti da su vezane uz školski uspjeh: iste situacije u različitoj mjeri predstavljaju gubitak, izazov ili prijetnju učeniku s odličnim i učeniku s dovoljnim uspjehom.

Tablica 2. Hijerarhijska regresijska analiza za emocijama i problemu usmjerenom suočavanjem

Prediktor	Emocijama usmjerenom suočavanjem			Problemom usmjerenom suočavanjem		
	Beta	$\Delta R^2$	$R^2$	Beta	$\Delta R^2$	$R^2$
1. Demografske varijable						
<i>spol</i> <sup>a</sup>	-.06			-.13**		
<i>dob</i>	-.10**	-	.01	-.11**	-	.13**
2. Ličnost						
optimizam	.12*			-.09		
pesimizam	.20**	.25**	.26**	-.03	.03**	.16**
neuroticizam	.14**			.07		
3. Emocionalna kompetentnost						
emocionalna regulacija i kontrola	-.28**	.10**	.36**	-.05	.06**	.22**
upravljanje emocijama	.16**			.23**		
4. Ciljna orijentacija						
na učenje	-.12*			.16**		
na izvedbu	.07	.06**	.42**	.10*	.13**	.35**
na izbjegavanje truda	.18**			-.14**		
5. Školski uspjeh						
uspjeh	-.12**	.01**	.43**	.24**	.04**	.39**
6. Kognitivna procjena						
prijetnja	.08			.01		
izazov	.01	.01	.44**	.12**	.02**	.41**
gubitak	.06			.07		

$\Delta R^2$  – doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci;  $R^2$  – ukupni doprinos objašnjenju varijanci

\*\*  $p < 0.01$     \*  $p < 0.05$ ,    <sup>a</sup> *spol*: 0 – ženski, 1 – muški

### Emocijama usmjereno suočavanje

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za emocijama usmjereno suočavanje prikazani su u Tablici 2. Šest grupa prediktora objašnjava ukupno 44% varijance emocijama usmjerenog suočavanja. Dvije grupe prediktora nemaju značajan doprinos u objašnjenju emocijama usmjerenog suočavanja: demografske varijable i kognitivna procjena, dok ostale četiri grupe značajno pridonose objašnjenju emocijama usmjerenog suočavanja. Pojedinačni značajni prediktori emocijama usmjerenog suočavanja su dob, optimizam, pesimizam, neuroticizam, emocionalna regulacija i kontrola, upravljanje emocijama, orijentacija na učenje i na izbjegavanje truda i školski uspjeh.

Premda prva grupa prediktora (spol i dob) ne pridonosi značajno objašnjenju varijance emocijama usmjerenog suočavanja, varijabla *dob* se pokazala značajnim prediktorom. Najbolji prediktor su osobine ličnosti koje objašnjavaju 25% varijance emocijama usmjerenog suočavanja. U toj je grupi najbolji prediktor *pesimizam* - pesimistični su učenici skloniji emocijama usmjerenom suočavanju u situacijama školskog neuspjeha. Mjere emocionalne kompetentnosti objašnjavaju 10% varijance emocijama usmjerenog suočavanja, a najbolji prediktor je *emocionalna regulacija i kontrola*. Ispitanici koji uspješnije reguliraju i kontroliraju svoje emocije manje su skloni emocijama usmjerenom suočavanju. Ciljna orijentacija u učenju objašnjava 6% varijance kriterija, a najbolji je prediktor *Orijentacija na izbjegavanje truda*. Učenici orijentirani na izbjegavanje truda skloniji su upotrebi emocijama usmjerenih strategija suočavanja. Školski uspjeh pridonosi objašnjenju varijance kriterija s 1% - učenici lošijega školskog uspjeha skloniji su emocijama usmjerenom suočavanju s lošom ocjenom.

### Problemu usmjereno suočavanje

Šest grupa prediktora objašnjava ukupno 41% varijance problemu usmjerenog suočavanja (Tablica 2). Sve grupe prediktora imaju značajan doprinos u objašnjenju kriterija. Značajni pojedinačni prediktori su spol, dob, upravljanje emocijama, orijentacija na učenje, izvedbu i izbjegavanje truda, školski uspjeh i kognitivna procjena izazova.

Demografske varijable (spol i dob) i ciljna orijentacija u učenju najbolje objašnjavaju varijancu problemu usmjerenog suočavanja (po 13%). Primijeni problemu usmjerenog suočavanja sklonije su djevojke i mlađi učenici. Crte ličnosti objašnjavaju 3% varijance, iako niti jedna pojedinačna varijabla u toj grupi nema značajan beta koeficijent. Dvije mjere emocionalne kompetentnosti objašnjenju kriterija pridonose s 6%, a značajni prediktor je *upravljanje emocijama*. Motivacija za učenje pokazala se boljim prediktorom problemu nego emocijama usmjerenog suočavanja, a objašnjava 13% varijance kriterija. Orijetacija na izbjegavanje truda umanjuje vjerojatnost primjene problemu usmjerenih strategija dok ju orijentacije

na učenje i izvedbu povećavaju. *Školski uspjeh* objašnjava 4% varijance problemu usmjerenog suočavanja. Kognitivne procjene su također značajne u predviđanju upotrebe problemu usmjerenih strategija i objašnjavaju 2% objašnjene varijance kriterija. Jedini statistički značajan prediktor iz ove grupe varijabli je *kognitivna procjena izazova*.

### Usporedba prediktora emocijama i problemu usmjerenog suočavanja

Osobine ličnosti najbolji su prediktor emocijama usmjerenog suočavanja, jer objašnjavaju 25% varijance kriterija. Kod problemu usmjerenog suočavanja ova grupa prediktora objašnjava samo 3% varijance. Spol i dob čine grupu prediktora koja je najvažnija za objašnjenje problemu usmjerenog suočavanja s 13% varijance, dok u slučaju emocijama usmjerenog suočavanja objašnjavaju samo 1% varijance.

## RASPRAVA

### Emocijama usmjereno suočavanje

Funkcija emocijama usmjerenog suočavanja je umanjivanje ili regulacija emocionalnog stanja koje izaziva stresor, a u ovom se istraživanju odnosi na primijenu strategije izražavanja emocionalnih reakcija (bijes, krivnja, agresija i sl.) i nastojanje da se školski neuspjeh zaboravi. Od ispitanih grupa prediktora, ličnost najviše pridonosi objašnjenju emocijama usmjerenog suočavanja i objašnjava četvrtinu varijance ovog načina suočavanja. Ovaj je nalaz u skladu s rezultatima mnogih istraživanja u kojima je utvrđeno da su načini suočavanja u stresnim situacijama velikim dijelom određeni osobinama ličnosti (McCrae i Costa, 1986, Ben-Zur, 1999, Watson, David i Suls, 1999, Kardum i Krapić, 2001).

Pesimizam je među ispitanim osobinama ličnosti najbolji prediktor emocijama usmjerenog suočavanja. Model dispozicijskog optimizma-pesimizma Scheiera i Carvera (1987) pesimizam povezuje s negativnim ishodom, a u procesu suočavanja povezan je s primijenom neučinkovitih strategija kao što su dezangažman, negiranje i odustajanje (Carver i Scheier, 1999, Chang i Farrehi, 2001). Pesimističan učenik očekuje loše događaje u budućnosti i organizira svoje ponašanje u smjeru negativnih ishoda situacije što rezultira negativnim emocijama. Optimistični ljudi doživljavaju manji intenzitet i količinu stresa (Chang, 1998, Carver i Scheier, 1999, Chang i Sanna, 2003). Izgleda da zbog očekivanja pozitivnog ishoda optimistični učenici nisu toliko opterećeni problemom, možda zato što nastoje zaboraviti lošu ocjenu. Optimizam u nekim situacijama može negativno utjecati na ponašanje pojedinca (Seligman, 1998, Carver i Scheier, 1999), jer zbog očekivanja pozitivnih ishoda može ignorirati prijetnju.

Neuroticizam je također značajni prediktor emocijama usmjerenog suočavanja, iako nešto slabiji nego pesimizam. Emocionalno nestabilni pojedinci skloni su negativnim osjećajima poput zabrinutosti i anksioznosti. Niz istraživanja potvrđuje povezanost neuroticizma s negativnim raspoloženjima (Kardum i Hudek-Knežević, 1994, Penley i Tomaka, 2002), a neuroticizam je jedna od ključnih dimenzija koje utječu na izbor strategije suočavanja. Emocionalno nestabilni ljudi skloniji su emocijama usmjerenim suočavanju i suočavanju izbjegavanjem (McCrae i Costa, 1986, Kardum i Krapić, 2001, Penley i Tomaka, 2002). U situaciji školskog neuspjeha emocionalno nestabilni učenici vjerojatno će pokazati više neprilagođenih emocionalnih reakcija i nastojati zaboraviti neugodan događaj. Na taj način reguliraju negativno raspoloženje izazvano lošom ocjenom. Adaptivan učinak takvog suočavanja je kratkotrajan, jer se ovim načinom suočavanja ne rješava problem koji je izazvao stres.

Mjere emocionalne kompetentnosti bolje objašnjavaju emocijama nego problemu usmjerenom suočavanju. Među ispitanim varijablama, loša kompetentnost u regulaciji i kontroli emocija najbolji je prediktor emocijama usmjerenog suočavanja. Iako je uobičajeno mišljenje da se ljudi suočavaju sa stresnim događajima, zapravo se radi o suočavanju s emocijama, naročito negativnim, koje ti događaji uzrokuju te o pokušajima regulacije tih emocija. Garnefski i sur. (2001) dijele regulaciju emocija na adaptivnu (strategije poput pozitivnog restrukturiranja, pozitivne ponovne procjene i prihvatanja stresne situacije) i neadaptivnu (samookrivljanje, okrivljavanje drugih i katastrofiziranje). U upitniku primijenjenom u ovom istraživanju strategija suočavanja izražavanjem emocionalnih reakcija odnosi se na neprilagođenu regulaciju emocionalnih stanja kao što su bijes, tuga, krivnja i agresivno ponašanje. Specifične emocijama usmjerene strategije uključuju i aktivne napore da se emocije prepoznaju, razumiju i izraze te stoga predstavljaju funkcionalne načine suočavanja. Emocijama usmjerenom suočavanju putem pristupa može biti adaptivno, jer omogućava privikavanje na stresni podražaj, informaciju o stupnju napredovanja prema željenom cilju i ponovnu kognitivnu procjenu stresora, a uz to usmjerava akciju i regulira socijalnu okolinu. Često se razni oblici emocijama usmjerenog suočavanja interpretiraju kao nefunkcionalni. Stanton i Franz (1999) su upozorili na zasićenost čestica većine emocijama orijentiranih skala psihopatološkim sadržajem te upućuju na važnost konceptualizacije i operacionalizacije emocija u smislu njihovog adaptivnog potencijala. Salovey i sur. (2002) navode da su osobe vješte u regulaciji negativnog raspoloženja u stresnim situacijama više sklone primijeni aktivnog, a manje pasivnog suočavanja (odustajanje, dezangažman i sl.). Rezultati ovog istraživanja potvrđuju ove nalaze - učenici s boljom regulacijom negativnih emocija imali su manje neprilagođenih emocionalnih reakcija na školski neuspjeh i pokazali su manju sklonost zaboravljanju (odvlačenjem pažnje pomoću upotrebe humora, zabave, opuštanja i sl.). Regulacija negativnih emocija i raspoloženja povezana je s kognitivnom procjenom stresa, a osobe kompetentne u reguliranju vlastitih

raspoloženja u stresnim situacijama doživljavaju manji intenzitet prijetnje (Salovey i sur., 2002).

Motivacija u učenju značajno pridonosi objašnjenju emocijama usmjerenog suočavanja. Učenici usmjereni na izbjegavanje truda su više, a učenici usmjereni na učenje su manje skloni ovakvom suočavanju s lošom ocjenom. Rijavec i Brdar (2002) su utvrdile da učenici koji primjenjuju pretežno emocijama usmjerene strategije imaju orijentaciju prema izbjegavanju truda. Ovi učenici postižu najlošiji školski uspjeh (Rijavec i Brdar, 2002). Vjerojatno neuspjeh atribuiraju eksternalnim faktorima pa na lošu školsku ocjenu reaguju izražavanjem negativnih emocija poput bijesa i ljutnje na profesora, ili pak nastoje ne misliti na lošu ocjenu. Učenici koji vjeruju da je učenje pod njihovom kontrolom i vjeruju da mogu postići željene ciljeve, vjerojatno će biti orijentirani na učenje. U situaciji školskog neuspjeha oni vjeruju da će uložnim trudom ispraviti svoju pa se usmjeravaju na aktivno na rješavanje problema.

Školski uspjeh je značajan prediktor emocijama usmjerenog suočavanja, iako je njegov doprinos relativno nizak. Učenici lošijega školskog uspjeha nešto češće primjenjuju emocijama usmjeren način suočavanja s neuspjehom. Ovaj je rezultat u skladu s nalazima drugih istraživanja u kojima je utvrđeno da su učenici lošijega školskog uspjeha skloni emocijama usmjerenim načinima suočavanja sa školskim neuspjehom (Windle i Windle, 1996, Brdar i Rijavec, 1997).

Grupa prediktora koju čine varijable spol i dob nije se pokazala značajnim prediktorom emocijama usmjerenog suočavanja. Pojedinačno je dob ipak značajan prediktor, iako nije značajno povezan s emocijama usmjerenim suočavanjem. Niska korelacija djelom može biti posljedica vrlo malog raspona dobi učenika u ovom istraživanju. Dob postaje značajan prediktor tek u zadnja dva koraka hijerarhijske regresijske analize, nakon unošenja školskog uspjeha i kognitivnih procjena stresa u analizu. Stariji su učenici manje skloni suočavanju usmjerenom na emocije. To je možda posljedica manjeg interesa za školu (Midgley i sur., 1989, Eccles i sur., 1993) pa onda i manjeg doživljaja prijetnje i gubitka zbog neuspjeha u školi, kao i većeg iskustva u ispravljanju loših ocjena.

### **Problem u usmjerenom suočavanju**

Problem u usmjerenom suočavanju u ovom istraživanju objedinjuje *rješavanje problema* i *traženje roditeljske pomoći*. Grupe prediktora spol i dob i ciljna orijentacija u učenju najviše pridonose objašnjenju problemu usmjerenog suočavanja. Mlađi učenici češće se suočavaju s neuspjehom u školi tako da rješavaju problem. Ova je strategija suočavanja više zastupljena kod mlađih učenika, dok su stariji učenici značajno više usmjereni na smanjenje napetosti (Frydenberg i Lewis, 1993, Brdar i Rijavec, 1997). Učenici nižih razreda srednje škole su u učenju značajno više orijentirani na usvajanje novih znanja, a manje na izbjegavanje truda (Rijavec i Brdar, 2002). Osim toga, interes za školu i želja za

ostvarenjem boljeg uspjeha smanjuju se u funkciji dobi (Eccles i sur., 1993). Dobiveni rezultati pokazuju da su stariji učenici istovremeno manje skloni i suočavanju na emocije i suočavanju na problem. Stariji učenici možda zbog većeg iskustva doživljavaju manji intenzitet stresa kad dobiju lošu ocjenu pa manje koriste sve strategije suočavanja.

Djevojke će se u situacijama školskog neuspjeha vjerojatnije usmjeriti na problem, što su pokazala i neka druga istraživanja (Brdar i Rijavec, 1997, Rijavec i Brdar, 1997). One postižu bolji uspjeh u školi (Niemivirta, 1996, Harackiewicz i sur., 1997, Takšić i sur., 2002), iako se u našem istraživanju to nije pokazalo. Moguće je da djevojke pridaju veću važnost školskom uspjehu nego mladići pa zbog toga konstruktivnije reagiraju na lošu ocjenu. Na to upućuje i korelacija između spola i izbjegavanja truda - djevojke manje izbjegavaju u školi ulagati trud nego mladići.

Premda se ličnost pokazala boljim prediktorom emocijama usmjerenog suočavanja, ova grupa prediktora također značajno pridonosi objašnjenju varijance problemu usmjerenog suočavanja. Međutim, pojedinačno niti jedan prediktor u ovoj skupini nije statistički značajan. Ispitane osobine ličnosti nisu toliko važne kod učenika koji su usmjereni na rješavanje problema. Naime, u ovom se istraživanju ispitalo suočavanje sa specifičnim stresorom, koji je moguće kontrolirati. Učenici, koji procjenjuju da mogu kontrolirati ovaj izvor stresa, vjerojatno se usmjeravaju na problem, dok se oni koji procjenjuju da nemaju kontrolu, usmjeravaju na emocije. Optimizam ne može puno pomoći ako učenik zna da nije naučio gradivo, a ne može pomoći niti u rješavanju problema, odnosno ispravljanju ocjene. Međutim, kod učenika, koji misle da nemaju kontrolu nad izvorom stresa, optimizam može imati veću ulogu.

Mjere emocionalne kompetentnosti također značajno pridonose objašnjenju problemu usmjerenog suočavanja. Značajni prediktor je sposobnost upravljanja emocijama. Emocionalno inteligentni učenici, odnosno učenici vješti u upravljanju pozitivnim emocionalnim stanjima, skloniji su rješavanju problema i traženju roditeljske pomoći u situacijama suočavanja sa školskim neuspjehom. Regulacija i kontrola negativnih emocija nije se pokazala značajnim prediktorom problemu usmjerenog suočavanja. Salovey i sur. (2000) konstruirali su hijerarhiju kompetencija suočavanja s emocijama, koja označava tri razine emocionalne inteligencije: na najnižem stupnju hijerarhije su bazične emocionalne vještine (percepcija, procjena i ekspresija emocija), zatim slijedi analiza i razumijevanje emocionalnog znanja, a na najvišem stupnju hijerarhije nalazi se regulacija emocija. Autori ističu da uspješno suočavanje sa stresom zahtijeva kompletnu hijerarhiju kompetencija suočavanja s emocijama. Učenici koji su sposobni prepoznati i razumijeti svoje emocionalne odgovore na školski neuspjeh mogu sagledati problematičnu situaciju u širem kontekstu i regulirati emocionalne doživljaje u skladu sa željenim ciljevima ili rezultatima. Za razliku od onih koji ne znaju kontrolirati negativne emocije, ovi će se učenici uspješnije suočavati sa

stresnim događajem pomoću prepoznavanja i aktiviranja najdjelotvornije strategije suočavanja. Premda bi logična pretpostavka bila da će emocionalno nekompetentni učenici u stresnim situacijama biti skloniji traženju pomoći drugih osoba, npr. roditelja, Ciarrochi i sur. (2003) utvrdili su upravo suprotno: adolescenti kojima je pomoć najviše potrebna (emocionalno nekompetentni) značajno manje traže pomoć od bliskih osoba (roditelji, prijatelji, obitelj) u situacijama emocionalnih problema i suicidalnih namjera i misli. Taj je rezultat u skladu s nalazima ovog istraživanja jer su upravo manje emocionalno kompetentni učenici manje tražili pomoć roditelja.

Motivacija za učenje se također pokazala vrlo dobrim prediktorom problemu usmjerenog suočavanja. Orijehtacije na učenje i izvedbu povećavaju vjerojatnost upotrebe problemu usmjerenog suočavanja, dok ju orijentacija na izbjegavanje truda umanjuje. Učenici orijentirani na učenje vjeruju da je učenje kao i ishod učenja pod njihovom kontrolom (Niemivirta, 1996). Zato su u situaciji neuspjeha uporni i spremni aktivno se angažirati ne bi li ispravili lošu ocjenu (Dweck i Sorich, 1999, Rijavec i Brdar, 2002). Učenici orijentirani na izbjegavanje truda, s druge strane, vjeruju da su uspjesi i neuspjesi izvan njihove kontrole (Nicholls i sur., 1985, Niemivirta, 1996), pa je logično da će se u situacijama neuspjeha manje vjerojatno usmjeriti na aktivno rješavanje problema.

Školski uspjeh bolji je prediktor problemu nego emocijama usmjerenog suočavanja. Školski uspjeh također najbolje od svih varijabli objašnjava problemu usmjerenom suočavanju. Uspješniji učenici češće će se usmjeriti na problem kada dobiju lošu ocjenu, što su pokazala i druga istraživanja (Windle i Windle, 1996, Brdar i Rijavec, 1997). Učenici s dobrim uspjehom više su orijentirani na učenje (Rijavec i Brdar, 2002, Grant i Dweck, 2003), a takvi učenici češće se suočavaju usmjeravanjem na problem (Dweck i Sorich, 1999, Rijavec i Brdar, 2002, Dweck, 2003). Strategije suočavanja mogu biti medijator između motivacije i školskog uspjeha (Brdar, Rijavec i Lončarić, 2006). Učenici koji su motivirani i žele postići dobar uspjeh u školi trebaju usvojiti strategije za uspješno suočavanje sa stresom u školi.

### Ograničenja istraživanja

Ispitivanje suočavanja sa specifičnim izvorom stresa prednost je ovog istraživanja, ali mogućnost da rezultati reflektiraju odgovore na adaptacijske zahtjeve specifičnog stresora ograničava generalizaciju na ostale stresne okolnosti. Uzorak u istraživanju također ograničava mogućnost generalizacije, jer su obuhvaćeni samo učenici gimnazija pa uzorak nije reprezentativan. Gimnazijalci u osnovnoj školi postižu bolji uspjeh od ostalih učenika pa se može pretpostaviti da im je škola važnija nego učenicima drugih srednjih škola.

Sposobnost kontrole negativnih emocionalnih stanja naročito je važna u stresnim situacijama poput situacije školskog neuspjeha i predviđa veću upotrebu djelotvornih, a manju nedjelotvornih načina suočavanja. U budućim istraživanjima

bilo bi dobro detaljnije ispitati odnose između sposobnosti regulacije emocija i percepcije simptoma stresa, psiholoških i fizioloških reakcija na stres i izbora strategija suočavanja.

### ZAKLJUČAK

Potvrđene su hipoteze da se emocijama usmjereno suočavanje može bolje prognozirati na temelju varijabli ličnosti i emocionalne kompetentnosti, a problemu usmjereno suočavanje na temelju dobi, školskog uspjeha i motivacije ispitanika. Osobine ličnosti i emocionalna kompetentnost zajedno objašnjavaju 35% varijance emocijama usmjerenog suočavanja (kod problemu usmjerenog suočavanja 9%). Dob, ciljna orijentacija i školski uspjeh objašnjavaju 21% varijance problemu usmjerenog suočavanja (kod emocijama usmjerenog suočavanja 8%).

Dosadašnja istraživanja pokazuju da razni programi poučavanja strategijama suočavanja i uvježbavanja upotrebe strategija u specifičnim stresnim situacijama mogu povećati repertoar suočavanja (npr. Zeidner, Klingman i Papko, 1988, Smith i Lee Nye, 1989, De Wolfe, Saunders i Antoinette, 1995). Takvi bi se programi mogli provoditi u školama. Učenike treba poučavati upotrebi strategije rješavanja problema kao djelotvornom načinu suočavanja sa situacijom školskog neuspjeha. Kao što su pokazala neka istraživanja (na primjer, Zeidner, Klingman i Papko, 1988), takvi programi mogu također poboljšati kognitivno funkcioniranje učenika. Osim boljeg suočavanja sa stresom koje učenici mogu primijeniti i na stresne situacije izvan škole, ovakvi programi mogu pomoći učenicima da ocjenjivanje znanja prihvate kao sastavni dio procesa učenja i poučavanja.

### LITERATURA

- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the life orientation test. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 719-725.
- Ben-Zur, H. (1999). The effectiveness of coping meta-strategies: perceived efficiency, emotional correlates and cognitive performance. *Personality and Individual Differences*, 26, 923-939.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1997). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 599-617.
- Brdar, I., Rijavec, M., Lončarić, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.

- Byrne, B. (2000). Relationship between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, March 22, 11.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1999). Optimism. U: Snyder, C.R. (Ur.): *Coping: The Psychology of What Works*. 182-204. New York: Oxford University Press.
- Chang, E.C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being? A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 25, 233-240.
- Chang, E.C., Farrehi, A. (2001). Optimism/pessimism and information-processing styles: can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment? *Personality and Individual Differences*, 31, 555-562.
- Chang, E.C., Sanna, L.J. (2003). Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: does it make a difference if one is optimistic or pessimistic? *Personality and Individual Differences*, 34, 867-879.
- Ciarrochi, J., Wilson, C.J., Deane, F., Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(2), 103-120.
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss, R. (2000). Stress, Stressors and Coping among High School Students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463.
- De Wolfe, A.S., Saunders, A.S., Antoinette, M. (1995). Stress reduction in sixth-grade students. *Journal of Experimental Education*, 63(4), 315-330.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., Sorich, L. (1999). Mastery-oriented thinking. U: Snyder, C.R. (Ur.): *Coping: The Psychology of What Works*. 232-251. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Flanagan, C.A., Miller, C., Reuman, D.A., Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on student's motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G. (1993). *Priručnik za Eysenckov upitnik ličnosti EPQ*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.

- Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garton, A.F., Pratt, C. (1995). Stress and self-concept in 10- to 15-year-old school students. *Journal of Adolescence*, 18, 625-640.
- Grant, H., Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Harackiewicz, J.M., Elliot, A.J., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Kardum, I., Hudek-Knežević, J. (1994). Odnos između Eysenckovih crta ličnosti, stilova suočavanja i raspoloženja. *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci, 3, 97-105.
- Kardum, I., Krapić, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30, 503-515.
- Lončarić, D. (2005). *Strategije suočavanja s akademskim i socijalnim stresom kod djece*. Magistarski rad, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Mantzicopoulos, P. (1997). How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 229-237.
- McCrae, R.R. i Costa, P.T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in adult sample. *Journal of Personality*, 54(2), 385-405.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J.S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., Anderman, E., Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. 1985. Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Niemivirta, M. (1996). *Motivational – Cognitive components in self-regulated learning*. 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Obach, M.S. (2003). A Longitudinal-sequential study of perceived academic competence and motivational beliefs for learning among children in middle school. *Educational Psychology*, 23(3), 323-338.

- Penezić, Z. (2002). Skala optimizma i pesimizma (O-P skala). U: Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Filozofski fakultet, Zadar, 15-17.
- Penley, J. A., Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Rijavec, M., Brdar, I. (1997). Coping with stress caused by school failure – Construction of the questionnaire. *European Journal of Psychology of Education*, 7(12), 37-49.
- Rijavec, M., Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of education*, 12 (2), 177-194.
- Rowlison, R.T., Felner, R.D. (1988). Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 432-444.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. U: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (Ur.): *Handbook of Emotions*, 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55 (2), 169-210.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: more similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16, 285, 303.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. NY: Pocket books.
- Smith, R.E., Lee Nye, S. (1989). Comparison of induced affect and covert rehearsal in the acquisition of stress management coping skills. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 17-23.
- Stanton, A.L., Franz, R. (1999). Focusing on Emotion: An adaptive coping strategy? U: Snyder, C.R. (Ur.): *Coping: The Psychology of What Works*. 90-118. New York: Oxford University Press.

- Šepić, N., Kolić-Vehovec, S. (1999/2000). Kognicije, suočavanje i ispitna anksioznost u odnosu na uradak djece u situaciji školskog ispitivanja. *Psihologijske teme*, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 8-9, 79-93.
- Takšić, V. (2003). Skala emocionalne regulacije i kontrole (ERIK): provjera faktorske strukture. *Psihologijske teme*, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 12, 43-53.
- Takšić, V., Štokalo, V., Kolić-Vehovec, S. (2002). *Prognostička valjanost emocionalne inteligencije za uspjeh u školi*. The First International Positive Psychology Summit, Washington D.C.
- Vollrath, M., Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29, 367-378.
- Watson, D., David, J.P., Suls, J. (1999). Personality, affectivity, and coping. U: Snyder, C.R. (Ur): *Coping: The Psychology of What Works*, 119-140. New York: Oxford University Press.
- Williams, K., McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537-549.
- Windle, M., Windle, R.C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional and behavioral problems with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 551-560.
- Zeidner, M., Klingman, A., Papko, O. (1988). Enhancing students' test coping skills: Report of a psychological health education program. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 95-101.

## **Coping with School Failure: How Important are Emotional Competence, Personality and Learning Goal Orientation?**

### **Abstract**

The present study examined the relationship between coping with school failure, emotional competence, personality, goal orientation, school achievement, and cognitive stress appraisals. Two hypotheses were tested: 1) emotion-focused coping can be best predicted from personality variables and emotional competence; 2) problem-focused coping can be best predicted from age, school achievement and motivation.

534 high school students (294 females and 240 males), aged 14 to 19 years, participated in this study. Results showed that six groups of predictors (age and gender, personality traits, emotional competence, goal orientation, school achievement, and cognitive stress appraisal) explained 44% of emotion-focused coping variance, with personality traits being best predictor group. The same predictor groups explained 41% of problem-focused coping variance, with age and gender being best predictor group.

The results have confirmed both hypotheses. Personality variables and emotional competence explained 35% of emotion-focused coping variance (compared to 9% of problem-focused coping variance). Age, school achievement and motivation explained 21% of problem-focused coping variance (compared to 8% of emotion-focused variance).

**Key-words:** coping strategies, emotional competence, goal orientation, optimism, neuroticism

Primljeno: 6. 06. 2006.

