

Dr. Dijana Ivanišević  
Nastavnički fakultet, Univerzitet „Džemal Bijedić u Mostaru

Dr. Andrea Vlašić  
Fakultet društvenih znanosti, Sveučilište Hercegovina

UDK 159.947.5+159.942:616.895.4]  
DOI 10.57136/2744-2500.2022.17.17.181  
*Izvorni naučni rad*

## **AKADEMSKA MOTIVACIJA, EMOCIONALNA INTELEGENCIJA, STRATEGIJE EMOCIONALNE REGULACIJE I PORODIČNA AFEKTIVNA VEZANOST KAO PREDIKTORI ANKSIOZNOSTI STUDENATA**

### SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita uloga akademske motivacije, emocionalne inteligencije, strategija emocionalne regulacije i porodične afektivne vezanosti u objašnjenju anksioznosti kod studenata. U presječnom istraživanju učestvovalo je 897 studenata (51.8% ispitanica), čiji je prosječan uzrast 22.84 (SD= 4.51).

Glavna statistička analiza primijenjena u istraživanju je višestruka regresijska analiza, a dobiveni rezultati pokazuju da intrinzična motivacija za saznanjem, ekstrinzična motivacija – identifikovana, sposobnost razumijevanja i regulacije emocija, te anksioznost kao dimenzija porodične afektivne vezanosti, i okupirani obrazac ( $F(18.876)= 12.71, p < .01$ ) imaju značajnu ulogu u objašnjenju anksioznosti studenata. Veći nivo anksioznosti pokazali su studenti s izraženijom sposobnošću prihvatanja i razumijevanja emocija, dimenzijom anksioznosti i ekstrinzičnom motivacijom – identifikovanom. Također, veći nivo anksioznosti imali su studenti s okupirani obrascem porodične afektivne vezanosti, slabijom regulacijom emocija i nižom intrinzičnom motivacijom za saznanjem.

Prema tome, problematici anksioznih stanja kod studentske populacije potrebno je posvetiti dodatnu pažnju, te istražiti potencijalne rizične i protektivne faktore, kako bi se moglo pristupiti sistematskom planiranju i implementaciji programa prevencije usmjerenih na razvoj i unapređenje odgovarajućih motivacionih i emocionalnih kompetencija, koje bi studentima pomogle u tranziciji kroz prelazna razdoblja, i formiranju zrelijih i rezilijentnijih ličnosti.

*Ključne riječi:* akademska motivacija, emocionalna inteligencija, emocionalna regulacija, porodična afektivna vezanost, anksioznost

## Uvod

Studenti predstavljaju značajan segment svakog društva. Oni su istovremeno potencijal i budućnost, dio društva koji inicira pozitivne društvene promjene, ali i vulnerabilan dio društva, jer se prilikom uključivanja u sistem visokog obrazovanja, koji od njih zahtijeva veliku sposobnost adaptacije, suočavaju sa raznim izazovima. Stoga, prilagođavanje novom načinu života zahtijeva izvjesnu kognitivnu i emocionalnu zrelost, dok identifikacija aspiracija i ciljeva, realizacija sposobnosti i očekivanja, te pronalaženje zadovoljstva i smisla u učenju i samom toku studiranja zahtijeva prisustvo određenih motivacionih i emocionalnih faktora. Upravo iz ovih razloga bilo bi korisno znati koji to faktori daju doprinos objašnjenju različitih segmenata mentalnog zdravlja studenata. U skladu s tim, akademska motivacija, emocionalna inteligencija, strategije emocionalne regulacije i porodična afektivna vezanost u ovom istraživanju posmatrane su kao prediktorske varijable koje bi mogle imati značajnu ulogu u objašnjenju anksioznosti kao vrlo čestog problema kod studentske populacije. Naime, ustanovljeno da se upravo tokom prelaznih, kriznih razdoblja, kakvo je i razdoblje studiranja javlja najveći broj anksioznih simptoma i reakcija (Berk, 2005; Crnokić, 2017; Marić, 2010).

## Akademska motivacija

Za pojedince koji se nalaze u sistemu obrazovanja, najveći značaj ima akademska motivacija koja predstavlja težnju da se steknu znanja ili vještine koje se razvijaju kroz osmišljene nastavne aktivnosti (Šarčević, 2017). Akademska motivacija stimuliše pojedinca da uspije u izvršenju određenog zadatka ili cilja u okviru neke profesije, te se smatra jednom od najznačajnijih determinanti akademskog postignuća i jednim od najznačajnijih preduslova za optimalno funkcionisanje, blagostanje i napredovanje (Šarčević, 2015).

U edukacijskom kontekstu intrinzična akademska motivacija ima veliki značaj, te se sve veći naglasak stavlja upravo na njen razvoj i podsticanje (Šarčević i Vasić, 2014). Pored toga, i savremene teorije motivacije uglavnom ukazuju na činjenicu da bi nastavnici i profesori u što većoj mjeri trebalo da podstiču intrinzičnu akademsku motivaciju jer se pokazalo da ovaj tip akademske motivacije generalno doprinosi većoj dobrobiti učenika i boljim ishodbima učenja (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015; Vansteenkiste et al., 2006).

Najznačajnije preispitivanje i modifikacija dihotomnog određenja intrinzične i ekstrinzične motivacije data je u okviru Teorije samoodređenja

(Self – determination theory, Deci & Ryan, 1985., prema Šarčević, 2017) prema kojoj je moguće razlikovati više vrsta motivacije, koje su raspoređene duž teorijskog kontinuuma od potpunog izostanka autonomije – amotivacija, preko različitih nivoa spoljašnje kontrole i njene internalizacije, koja formiraju četiri tipa ekstrinzične motivacije (eksterna regulacija, usvojena ili introjektovana regulacija, identifikovana ili poistovjećena regulacija i integrisana regulacija), pa do potpune autonomije, na čijem kraju je smještena intrinzična motivacija (Deci et al., 1991). Međutim, bitno je istaći da se povećanjem internalizacije ekstrinzična motivacija ne može transformisati u intrinzičnu (Velki, 2011).

### **Emocionalna inteligencija i emocionalna regulacija**

Prema najnovijim shvatanjima, konstrukt emocionalne inteligencije leži na spoju kognicije, emocija i socijalne kognicije kao značajnih psiholoških domena (Mijatović, 2018). Ona obuhvata sposobnosti zapažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost uviđanja i generisanja emocija koje su važne za mišljenje, te sposobnosti razumijevanja i regulacije emocija (Mayer & Salovey, 1997).

Zahvaljujući autorima kao što su Mejer i Salovej (Mayer & Salovey, 1997) pojam emocionalne inteligencije je od same pojave privukao mnogo pažnje stručne i šire opšte javnosti, ali je svjetsku afirmaciju doživio zahvaljujući Golemanu, koji je smatrao da emocionalnu inteligenciju čine nekognitivne vještine koje pojedincu omogućavaju da uspješno savlada izazove svakodnevnice (Bogdanović Čurić, Brkić – Šmigoc i Ivanišević, 2014).

Emocionalna regulacija je jedna od važnih komponenti emocionalne inteligencije, koja obuhvata procese koji se odnose na redukciju, intenziviranje ili održanje pozitivnih i negativnih emocija u zavisnosti od aktuelnih ciljeva, pri čemu do pojave emocionalnog odgovora dolazi usljed koordinisanih promjena na fenomenološkom, tjelesnom i bihevioralnom nivou (Gross & John, 2003).

Postoji više različitih strategija emocionalne regulacije. Ipak, u okviru najpoznatijeg modela regulacije emocija – Grossovog procesnog modela (Gross, 1998), najveći fokus stavljen je na dvije strategije, i to na kognitivnu i bihevioralnu emocionalnu regulaciju. Pri tome, kognitivna regulacija predstavlja reinterpretaciju emocionalno pobuđujuće situacije na način koji mijenja emocionalni odgovor, te navedenu strategiju Gross naziva kognitivnom preformulacijom (Gross & John, 2003), dok bihevioralna regulacija, predstavlja supresiju spolja vidljive ekspresije emocionalnog odgovora, te je nazvana emocionalnom supresijom (Popov, Janičić i Dinić, 2016).

## **Porodična afektivna vezanost**

Afektivna vezanost je izuzetno snažna emocionalna povezanost s objektom afektivne vezanosti, koja ima za cilj održavanje blizine s tim objektom, posebno u stresnim situacijama (Bartholomew & Horowitz, 1991). To je komponenta koja predstavlja temelj za adekvatan emocionalni razvoj pojedinca i skladne odnose s drugima, te predstavlja emocionalnu osnovu za cijeli život (Efendić – Spahić, 2014).

Na formiranje stilova afektivne vezanosti najveći uticaj ima odnos roditelja prema djeci, te i sama porodica može biti najveći potencijalni izvor snaga, dobrobiti i podrške za pojedinca, ali i izvor stresa, konflikata i problema (Lacković – Grgin, 2004). Stoga, vrlo važan i zanimljiv koncept je i koncept porodične afektivne vezanosti, koji se odnosi na afektivnu vezanost jednog člana prema ostalim članovima porodice, i predstavlja interaktivni sistem koji obezbjeđuje povezanost kao izvor brige i zaštite (Minić, 2014). Porodična afektivna vezanost nalazi se u samom središtu porodičnog života, pa ukoliko porodica pruža podršku svojim članovima, ona predstavlja važan izvor osjećaja sigurnosti, a porodično okruženje direktan izvor sigurne afektivne vezanosti. Nasuprot tome, ukoliko ne postoji podrška unutar porodice, njeni članovi se osjećaju nesigurno i dezorijentisano, što negativno utiče na dalji razvoj ličnosti i cjelokupnog ponašanja.

U skladu s tim, Bartholomew je formulisala dvodiimenzionalni model sa četiri obrasca afektivne vezanosti koji se može primijeniti i na porodične odnose (Bartholomew & Horowitz, 1991., prema Minić, 2014), dok su Brennan, Clark i Shaver (1998) identifikovali dvije bipolarne dimenzije, i to: sigurnost – anksioznost i bliskost – izbjegavanje. Pri tome, dimenzija anksioznost predstavlja strah od ostavljanja i potrebu za velikom bliskošću, dok se dimenzija izbjegavanja kreće od lakoće u zbližavanju do neugodnosti kada odnosi postaju bliski. Navedeni autori istakli su i da se rezultati na ovim dimenzijama mogu kombinovati i formirati četiri obrasca porodične afektivne vezanosti. To su: sigurni, izbjegavajući, okupirani (odbijajući) i plašljivi (anksiozni) obrazac afektivne vezanosti (Stefanović – Stanojević, 2005).

Prema dosadašnjim saznanjima, pojedinci koji imaju okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti postižu više rezultate na dimenziji izbjegavanja, koja je povezana sa negativnim modelom drugih, dok pojedince s izbjegavajućim obrascem porodične afektivne vezanosti karakteriše viši skor na dimenziji anksioznosti, koja je povezana s negativnim modelom sebe (Feeney, 1990). Za razliku od njih, jedino osobe kod kojih je prisutan sigurni obrazac porodične

afektivne vezanosti imaju pozitivan model sebe i pozitivan model drugih, zbog čega kod njih dominira osjećaj unutrašnje vrijednosti i emocionalne stabilnosti, što ima pozitivan uticaj na sve sfere života (Efendić-Spahić, 2014).

## **Anksioznost**

Anksioznost je kompleksno emocionalno stanje za koje su karakteristični različiti simptomi, koji se manifestuju na fiziološkom, emocionalnom, kognitivnom i bihevioralnom nivou. Naime, na fiziološkom nivou riječ je o kardiovaskularnim, respiratornim, gastrointestinalnim i drugim promjenama podstaknutim djelovanjem centralnog nervnog sistema koji priprema tijelo na suočavanje s predstojećim problemom i reakciju „bori se ili bježi“. U kognitivnom segmentu preovladava kognitivna dezorganizacija, zbunjenost, anticipacija nesreće i zabrinutost, što dalje vodi ka još većoj zabrinutosti i manje adaptivnim oblicima ponašanja. Pored toga, u sferi ponašanja najčešće je prisutno izbjegavanje, uz slabiju koordinaciju i stereotipije (Vulić – Prtorić, 2006).

Anksioznost ima karakter neugodnog očekivanja i predosjećaja, potiče iz spoljašnje sredine ili iz unutrašnjih konflikata osobe, ima hroničan tok i traje znatno duže od straha (Begić, 2016). Ona stigmatizira, izaziva subjektivnu patnju i smanjuje kvalitet života pojedinca i njegove porodice jer jednom kada se pokrene, začarani krug anksioznosti sam sebe održava preko tjelesnih senzacija, misli, emocija i ponašanja koji posljedično još više podstiču anksioznost. Ipak, cjelokupan proces prolaska kroz anksioznost znatno je olakšan ukoliko se anksiozna osoba na vrijeme obrati za stručnu procjenu i pomoć (Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007).

## **Cilj, problem i hipoteza istraživanja**

U skladu s osnovnim postavkama Torije samoodređenja (Deci & Ryan, 1985), u kojoj su opisane urođene psihološke potrebe, kognicija, motivacija i emocije kao značajni segmenti funkcionisanja svakog pojedinca, te Teorije afektivne vezanosti (Bowlby, 1988), koja akcentuje značaj ranih veza i odnosa, i uticaj tih iskustava na cjelokupan emocionalni razvoj ličnosti, formulisan je *problem istraživanja* koji se odnosi na dobivanje odgovora na pitanje da li bi određeni motivacioni i emocionalni faktori mogli imati značajan doprinos u objašnjenju anksioznosti, kao čestog pojavnog problema kod studentske populacije. Prema tome, *cilj istraživanja* jeste ispitati ulogu motivaciono – emocionalnih

faktora kao što su akademska motivacija, emocionalna inteligencija, strategije emocionalne regulacije i porodična afektivna vezanost u objašnjenju anksioznosti, koju prema Tripartitnom modelu mentalnog zdravlja (Clark & Watson, 1991) karakteriše negativan afekat – opšti distres i povećana fiziološka uzbuđenost. Stoga, na osnovu postojećih teorijskih saznanja i rezultata prethodnih istraživanja pretpostavlja se da je anksioznost studenata moguće predvidjeti na osnovu akademske motivacije, emocionalne inteligencije, strategije emocionalne regulacije i porodične afektivne vezanosti. Dosadašnji nalazi uglavnom su ukazivali na mogućnost predikcije anksioznosti na osnovu akademske motivacije, posebno intrinzične akademske motivacije (Levesque et al., 2004; Maltby & Day, 2001; Rattele et al., 2004; Sheldon & Kasser, 1995; Velki, 2009; Velki, 2011), emocionalne inteligencije (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2006; McCallum & Piper, 2001) i strategija emocionalne regulacije, posebno emocionalne supresije (Balzarotti, John, & Gross, 2010; Garnefski, Kraaij, & Spinhoven 2001; Gross & John, 2003; McLaughlin et al., 2011).

Pored toga, rezultati ranijih istraživanja pokazali su da se anksioznost može predvideti i na osnovu porodične afektivne vezanosti (Allen et al., 1998; Lucktong, Salisbury, & Chamrathirong, 2018; Raja, McGee, & Stanton, 1992), posebno nesigurnih obrazaca vezanosti jer su prema nekim nalazima, studenti sa nesigurnim obrascima porodične afektivne vezanosti anksiozniji, kako u vezi s kontrolom u odnosima, tako i u širokom spektru situacija u svakodnevnom životu (Roring, 2012).

## **Uzorak istraživanja**

Istraživanje je provedeno na uzorku koji čini 897 studenata (51.8% ispitanica), čiji je prosječan uzrast 22.84 godine (SD= 4.51). Riječ je o studentima nekoliko univerziteta sa teritorije Bosne i Hercegovine, i to Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Univerziteta u Sarajevu, Univerziteta u Travniku, te studentima Sveučilišta „Hercegovina“ i Sveučilišta u Mostaru. Ispitivanje je bilo anonimno, a ispitanici su uključeni u istraživanje metodom klsterskog slučajnog uzorkovanja. Kriterij za uključivanje ispitanika je redovnost studiranja na navedenim Univerzitetima.

U Tabeli 1 predstavljena je struktura uzorka istraživanja prema nekim sociodemografskim karakteristikama ispitanika.

## ISTRAŽIVANJA

Tabela 1. Struktura uzorka prema polu, dobi i godini studija

	Pol		Godina studija				
	M	Ž	2.	3.	4.	5.	6.
<i>f</i>	432	465	245	382	144	109	17
%	48.2	51.8	27.3	42.6	16.1	12.1	1.9
	Dob						
AS	22.6	23.1					
SD	4.48	4.53					
R	19-54	19-47					

Dakle, u uzorku su u približnom omjeru zastupljeni ispitanici muškog i ženskog pola. Pri tome, najveći procenat ispitanika čine studenti druge i treće godine studija, dok su uzorkom nešto manje obuhvaćeni studenti ostalih godina studija.

### **Instrumenti**

Za provođenje istraživanja korišteni su sljedeći mjerni instrumenti:

- *Upitnik sociodemografskih karakteristika*, konstruisan za potrebe istraživanja, kojim su prikupljeni podaci o dobi, polu, odsjeku i godini studija, te socioekonomskom i partnerskom statusu ispitanika.
- *Skala akademske motivacije* (Academic Motivation Scale; AMS-28; Vallerand et al., 1992; adaptacija Koludrović, 2013; Hasanagić i Bosankić, 2018) koja sadrži 28 tvrdnji. Ispitanici su odgovarali na pitanje: „Zašto idete na fakultet“, i davali odgovore koji opisuju različite motivacijske razloge, kao što su „Zato što uživam u istraživanju stvari sa kojima se do sada nisam susreo/la“ (intrinzična motivacija za saznanjem), „Zato što uživam kada uspješno obavim zahtjevne akademske aktivnosti“ (intrinzična motivacija za postignućem), „Zbog uživanja koje doživljavam dok čitam o zanimljivim temama“ (intrinzična motivacija za iskustvom stimulacije), „Zato što vjerujem da će mi fakultet omogućiti da unaprijedim vještine koje će mi biti potrebne u budućem radu“ (identifikovana motivacija), „Da samom/oj sebi dokažem da mogu biti uspješan/na na nastavi“ (introjektovana motivacija), „Da imam bolju platu u budućnosti“ (eksterna regulacija) i „Iskreno, ne znam zašto jer se osjećam kao da gubim vrijeme na

fakultetu“ (amotivacija). Svaka subskala uključuje četiri stavke koje se ocjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 do 7 (pri čemu 1 označava „uopšte se ne odnosi na mene“, a 7 „u potpunosti se odnosi na mene“), te sadrži sljedeće faktore: amotivaciju, tri oblika ekstrinzične motivacije (eksternu regulaciju, introjektovanu motivaciju i identifikovanu motivaciju), te tri oblika intrinzične motivacije (motivaciju za saznanjem, motivaciju za postignućem i motivaciju za iskustvom stimulacije). Navedena skala ima zadovoljavajuće karakteristike, kako prema referentnim inostranim nalazima, tako i prema nalazima istraživanja sa naših prostora, i kreće se u rasponu od 0,77 do 0,91 (Hasanagić i Bosankić, 2018). Pouzdanost unutrašnje konzistencije (Kronbahov alfa) Skale AMS-28 provjerena je po subskalama i na našem uzorku, a dobivene su sljedeće vrijednosti: Intrinzična motivacija za saznanjem  $\alpha = 0,85$ , Intrinzična motivacija za postignućem  $\alpha = 0,83$ , Intrinzična motivacija za iskustvom stimulacije  $\alpha = 0,79$ , Ekstrinzična motivacija – identifikovana  $\alpha = 0,79$ , Ekstrinzična motivacija – introjektovana  $\alpha = 0,76$ , Ekstrinzična motivacija – eksterna regulacija  $\alpha = 0,86$ , i Amotivacija  $\alpha = 0,87$ , te se može reći da sve subskale imaju dobru pouzdanost.

- *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (UEK-45; Takšić, 2002) primijenjen je za ispitivanje varijable Emocionalna inteligencija. UEK-45 sadrži tri subskale, s ciljem procjene sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija (15 tvrdnji, npr. „Kada vidim kako se neko osjeća, obično znam šta mu se dogodilo“), sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija (14 tvrdnji, npr. „Mogu dobro izraziti svoje emocije“) i sposobnosti regulacije emocija (16 tvrdnji, npr. „Kada sam s osobom koja me cijeni, pazim kako se ponašam“). Za sve tvrdnje ispitanik na skali Likertovog tipa od 1 do 5 procjenjuje u kojoj se mjeri odnose na njega (1 – uopšte ne odnosi na mene“, 5 – „u potpunosti se odnosi na mene“). Psihometrijske karakteristike Upitnika emocionalne kompetentnosti su na zadovoljavajućem nivou, te se koeficijent unutrašnje pouzdanosti u različitim uzorcima kreće od 0,87 do 0,92 (Takšić, 2002; Takšić, Mohorić i Munjas, 2006). Subskale ovog upitnika i na našem uzorku pokazuju visoku pouzdanost, i to: sposobnost uočavanja i razumevanja emocija  $\alpha = 0,91$ , sposobnost izražavanja i imenovanja emocija  $\alpha = 0,85$ , a sposobnost regulacije emocija  $\alpha = 0,80$ . Također, pouzdanost unutrašnje konzistencije za cijeli upitnik iznosi 0,90, što predstavlja veoma dobru pouzdanost.

- *Upitnik emocionalne regulacije* (Emotion Regulation Questionnaire; ERQ; Gross & John, 2003; adaptacija Gračanin, Kardum i Hudek-Knežević, 2017; Popov, Janičić i Dinić, 2016), koji sadrži deset tvrdnji raspoređenih u dvije subskale. Pet tvrdnji se odnosi na sklonost osobe da reguliše emocije pomoću ponovne procjene situacije (npr. „Kada želim osjećati manje negativnih emocija, mijenjam način na koji razmišljam o situaciji), a preostalih pet na sklonost supresiji (npr. „Držim svoje osjećaje za sebe“). Ispitanik procjenjuje slaganje sa svakom tvrdnjom na skali Likertovog tipa od 7 stepeni (1 – „uopšte se ne slažem“, 7 – „u potpunosti se slažem“). Upitnik je u dosadašnjim istraživanjima pokazao zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike (subskala emocionalne supresije  $\alpha = 0,73$ , a subskala kognitivne preformulacije  $\alpha = 0,79$ , (Popov, Janičić i Dinić, 2016). Na našem uzorku, Kronbahov alfa za emocionalnu supresiju je nešto niži i iznosi 0,71, dok za kognitivnu preformulaciju iznosi 0,83, što ipak predstavlja zadovoljavajuću pouzdanost.
- *Upitnik za procjenu porodične afektivne vezanosti* (PAVb; Brennan, Clark, & Shaver, 1995; adaptacija Kamenov i Jelić, 2003; Hedrih i Pedović, 2009), koji se sastoji od 18 tvrdnji, kojim se na sedmostepenoj skale za odgovore (1 – „uopšte se ne slažem“, 7 – „u potpunosti se slažem“) procjenjuju osjećanja ispitanika u porodičnim odnosima. Pri tome, 9 tvrdnji mjeri Anksioznost (npr. „Jako brinem da mogu izgubiti naklonost svoje porodice“,  $\alpha = 0,73$ ), a 9 tvrdnji mjeri Izbjegavanje (npr. „Ne prija mi kada mi se član porodice previše emocionalno približi“,  $\alpha = 0,83$ ; Kamenov i Jelić, 2003). Zavisno od njihovog odnosa vrši se klasifikacija u jedan od četiri obrasca porodične afektivne vezanosti, i to: sigurni, okupirani, odbacujući i plašljivi obrazac porodične afektivne vezanosti.
- *Skala samoprocjene mentalnog zdravlja* (SSMZ-1, Ivanišević, 2018) konstruisana je za potrebe istraživanja, i razvijena u skladu s teorijskim postavkama Tripartitnog modela (Clark & Watson, 1991) prema kome su stres, anksioznost i depresivnost osnovni faktori koji narušavaju mentalno zdravlje. Sastoji se od 18 tvrdnji, sa četverostepenom skalom Likertovog tipa (1 – „ne, nikad, 2 – da, rijetko, 3 – da, često; 4 – da, uvijek“). Sve tvrdnje su formulisane s ciljem da posluže za procjenu simptoma psihosomatskih stanja (npr. „U posljednjih mjesec dana, da li ste... u nekim stresnim situacijama imali mučnine ili bolove u stomaku“),

simptoma anksioznosti (npr. „osjećali napetost i konstantnu nelagodu, bez određenog razloga“) i simptoma depresivnosti (npr. „U posljednjih mjesec dana, da li ste... imali osjećaj da život nema smisla“). Ipak, u ovom istraživanju korišten je samo dio skale za procjenu simptoma anksioznosti, te koeficijent pouzdanosti Kronbah alfa na dobivenim podacima za subskalu Anksioznost, koja sadrži 6 tvrdnji, iznosi 0,82, što predstavlja dobru pouzdanost.

## Rezultati

Podaci prikupljeni u istraživanju obrađeni su primjenom programskog paketa IBM SPSS Statistics 24. A nakon što je preliminarnim analizama ustanovljeno da su zadovoljene sve potrebne pretpostavke, u cilju provjere mogućnosti predikcije anksioznosti studenata na osnovu akademske motivacije, emocionalne inteligencije, strategija emocionalne regulacije i porodične afektivne vezanosti, sprovedena je višestruka regresijska analiza. Dobiveni rezultati predstavljeni su u tabelama koje slijede.

Tabela 2.

Provjera modela kojim se anksioznost predviđa na osnovu akademske motivacije, emocionalne inteligencije, strategija emocionalne regulacije i porodične afektivne vezanosti

	Suma kvadrata	df	Prosječan kvadrat	F	p	R	R <sup>2</sup>
Model	5972.20	18	331.78	12.71	.00	.45	.207
Rezidual	22865.71	876	26.10				

Navedeni regresioni model ( $F(18.876) = 12.71, p < .01$ ) pokazuje statističku značajnost i objašnjava 20.7% varijanse anksioznosti, te je u tabeli koja sledi dat pojedinačni prikaz doprinosa posmatranih prediktorskih varijabli objašnjenju kriterijske varijable.

ISTRAŽIVANJA

Tabela 3. Doprinos posmatranih obilježja objašnjenju anksioznosti

Prediktori	$\beta$	$t$	$p$
Intrinzična motivacija za saznanjem	-.16	-2.71	.01
Intrinzična motivacija za postignućem	-.02	-.45	.65
Intrinzična motivacija za iskustvom stimulacije	.05	.88	.38
Ekstrinzična motivacija – identifikovana	.11	2.00	.04
Ekstrinzična motivacija – introjektovana	.07	1.76	.08
Ekstrinzična motivacija – eksterna regulacija	-.01	-.29	.77
Amotivacija	.02	.53	.59
Sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija	.13	3.32	.00
Sposobnost izražavanja i imenovanja emocija	-.06	-1.59	.11
Sposobnost regulacije emocija	-.17	-3.83	.00
Emocionalna supresija	.02	.71	.47
Kognitivna preformulacija	.01	.37	.71
Izbjegavanje	-.03	-.64	.52
PAV - anksioznost	.43	8.59	.00
Sigurni obrazac	.07	1.13	.26
Okupirani obrazac	.13	2.44	.01
Odbacujući obrazac	-.01	-.33	.74
Plasljivi obrazac	-.05	-.99	.32

Evidentno je da se osim dimenzije anksioznosti i sposobnosti regulacije emocija, kao najsnažnijih prediktora, izdvajaju i intrinzična motivacija za saznanjem, ekstrinzična motivacija – identifikovana, sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija, te okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti.

Također, u predikciji anksioznosti i anksioznih reakcija  $\beta$  koeficijent ima pozitivan predznak za ekstrinzičnu motivaciju – identifikovanu, sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija, okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti i dimenziju afektivne vezanosti – anksioznost, dok je kod ostalih značajnih prediktora ovaj parametar negativan.

Prema tome, ekstrinzična motivacija – identifikovana, intrinzična motivacija za saznanjem, sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija,

sposobnost regulacije emocija, dimenzija anksioznost i okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti, predstavljaju značajne prediktore anksioznosti kod studenata. Stoga je naša istraživačka hipoteza potvrđena.

## Diskusija

Provođenjem ovog istraživanje nastojala se razjasniti uloga motivaciono – emocionalnih faktora kao što su akademska motivacija, emocionalna inteligencija, strategije emocionalne regulacije i porodična afektivna vezanost u objašnjenju anksioznosti kao varijable koja ima velik značaj za svakodnevni život i rad studentske populacije. Generalno, pokazalo se da je model statistički značajan, te da ekstrinzična motivacija – identifikovana, intrinzična motivacija za saznanjem, sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija i sposobnost regulacije emocija, kao i dimenzija anksioznosti i okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti imaju značajnu prediktivnu vrijednost. Pri tome, studenti kod kojih je prisutnija anksioznost pripadaju okupiranom obrascu porodične afektivne vezanosti, bolje prihvataju i razumiju emocije, te imaju veću ekstrinzičnu motivaciju – identifikovanu i veću anksioznost, kao dimenziju afektivne vezanosti. S druge strane, studenti kod kojih je manje prisutna anksioznost imaju veću intrinzičnu motivaciju za saznanjem i sposobnost regulacije emocija.

Dakle, kod anksioznih studenata ekstrinzična motivacija – identifikovana (kod koje osoba prepoznaje značaj nekog propisanog mišljenja ili ponašanja, ali ga još uvijek ne prihvata kao vlastito mišljenje i ponašanje) prisutna je u većoj mjeri, dok je intrinzična motivacija za saznanjem (koja predstavlja želju da se djeluje zbog ugodnosti, koja proizilazi iz učenja i istraživanja) prisutna u manjoj mjeri. Stoga je vjerovatno da ekstrinzično motivisani studenti učenje smatraju važnim, ali im ono uz povremenu prijatnost i zadovoljstvo, donosi i strepnju i napetost, što je u skladu s rezultatima nekoliko prethodnih istraživanja koja su pokazala da studenti s manjim stepenom autonomne motivacije izvještavaju o većoj anksioznosti i lošijem mentalnom zdravlju (Velki, 2011). Također i nalazi nekih ranijih istraživanja ukazuju na to da su pozitivna iskustva u školi, koja obično prate intrinzičnu akademsku motivaciju povezana s manjim prisustvom anksioznosti i anksioznih reakcija (Huebner & Gilman, 2006; Huebner, Ash, & Laughlin, 2001; Huebner & McCullough, 2000; McGraw et al., 2008; Verkuyten & Thijs, 2002).

Pored toga, studenti koji imaju izraženije skorove na skali anksioznosti imaju i izraženije prihvatanje i razumijevanje emocija jer su tu vještinu

vjerovatno razvili kako bi mogli bolje razumjeti sebe i svoje stanje (Ciarrochi & Scott, 2006; Hertel et al., 2009). Ipak, pokazalo se da iako prepoznaju i razumiju svoje emocije, nisu u stanju adekvatno ih regulisati, jer samo prepoznavanje i razumijevanje emocija nužno ne znači i mogućnost njihove adekvatne regulacije (Mohorić, Takšić i Šekuljica, 2016).

Također, kod ovih studenata preovladava i anksioznost, kao dimenzija afektivne vezanosti, koja ukazuje na strah od napuštanja i potrebu za ekstremnom bliskošću, koji ih čini napetim i nepovjerljivim, kako prema sebi, tako i prema drugima, što nekada kasnije može doprinijeti i razvoju anksioznosti. A kada se pojavi, anksioznost dovodi do toga da sebi zabrinuto postavljaju mnogo pitanja tipa „šta ako“, na koja naravno nemaju odgovor, što počinje oduzimati njihov unutrašnji mir, radost i mogućnost da osvijeste sadašnji trenutak, te da u njemu uživaju na pravi način. Međutim, ukoliko potraje, takvo stanje može učiniti da se osjećaju neadekvatno, nekompetentno i nesigurno, i kada su sami, i kada su sa drugima, te na taj način još više narušiti kvalitet njihovog života (Dallaire & Weinraub, 2007; Ibeljić i Đurić, 2021; Sareen et al., 2013).

Veći nivo anksioznosti ispoljavaju i studenti s okupiranim obrascem porodične afektivne vezanosti, što se može dovesti u vezu s činjenicom da pojedinci kod kojih je prisutan ovaj obrazac polaze iz osjećaja manje vrijednosti, očekujući od drugih da će nadoknaditi njihove nedostatke, zbog čega na neki način uvijek zavise od značajnih drugih. Preokupirane osobe mogu istovremeno biti ljute na okolinu, ali i jednako zavisne od nje, što sve zajedno zbog konfuzije i nesklada koji sa sobom nose može dati potencijal za razvoj anksioznosti. Slični nalazi dobiveni su i u nekim ranijim istraživanjima, koja su pokazala da su studenti s nesigurnim obrascima porodične afektivne vezanosti, među kojima je i okupirani obrazac, anksiozniji kako u vezi sa kontrolom u odnosima, tako i u svakodnevnim životnim situacijama (Dallaire & Weinraub, 2007; Ibeljić i Đurić, 2021; Roring, 2012).

## **Zaključak**

Način funkcionisanja sistema visokog obrazovanja ima značajnu ulogu u životu svakog studenta jer se studenti unutar tog sistema svakodnevno suočavaju sa velikim brojem akademskih i socijalnih zahtjeva, koji mogu postati uzročnici stresa i različitih problema, među kojima su svakako i problemi narušenog mentalnog zdravlja. Naime, zbog postojanja brojnih obaveza na fakultetu, kao i nedostatka vremena za rekreaciju, relaksaciju i okretanje sebi i svojim

potrebama, studenti postaju svjedoci sve većeg prisustva nekog od poremećaja mentalnog zdravlja. Tako studenti češće izveštavaju i o anksioznosti nego sredovječni ljudi koji su ostvarili profesionalni uspjeh i finansijsku sigurnost, jer mnogi zahtjevni zadaci sa kojima se susreću tokom studiranja, taj period čine posebno stresnim periodom života (Berk, 2005). Također i nalazi nekih autora ukazuju na to da su najčešći oblici internaliziranih poteškoća kod mladih simptomi vezani uz anksioznost (Krstanović, 2016).

Stoga, budući da je anksioznost zbog savremenog, ubrzanog načina života postala sve prisutnija i da se često javlja u svim dobnim skupinama, željeli smo u ovom radu, na osnovu određenih motivacionih i emocionalnih faktora, ispitati mogućnost njene predikcije kod mladih, koji su uključeni u sistem visokog obrazovanja. Sagledavanjem iznesenih nalaza, može se zaključiti da su ekstrinzična motivacija – identifikovana, intrinzična motivacija za saznanjem, sposobnost prihvatanja i razumijevanja emocija, sposobnost regulacije emocija, te dimenzija anksioznosti i okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti, izdvojeni kao značajni prediktori anksioznosti studenata.

U skladu s tim, može se reći da rezultati ovog istraživanja doprinose sticanju neke realnije slike u pogledu predikcije anksioznosti kod studenata, te ukazuju na to da se problematici anksioznosti i generalno mentalnog zdravlja studentske populacije treba posvetiti veća pažnja. Također, potrebno je dodatno istražiti i potencijalne rizične i protektivne faktore, te planirati i implementirati neke efikasnije preventivne intervencije. Tako npr. programe za sticanje autonomnih oblika akademske motivacije i sposobnosti regulacije emocija, kao važne komponente emocionalne inteligencije, bilo bi dobro uključiti u neke od nastavnih ili vannastavnih aktivnosti, s ciljem očuvanja mentalnog zdravlja studentske populacije. Osim toga, bilo bi korisno nastojati kreirati i realizovati šire programe za sticanje ili unapređenje emocionalne pismenosti gdje bi mladi učili na koji način najlakše prepoznati, razumjeti i izraziti emocije, te njima upravljati na adekvatan način kako bi mogli očuvati i unaprijediti svoje mentalno zdravlje.

Također, nalazi provedenog istraživanja pokazali su da je okupirani obrazac porodične afektivne vezanosti pozitivan prediktor pojave anksioznosti, te je moguće pretpostaviti da bi kvalitetne porodične interakcije mogle predstavljati neku vrstu protektivnog faktora u stresnim periodima kao što je studiranje. I iako je u ovom istraživanju prisutan retrospektivan pristup i pristup indirektnim podacima o porodičnoj afektivnoj vezanosti, što je jedno od njegovih ograničenja. Ipak bi se kao preporuka mogla izdvojiti organizacija seminara i radionica za roditelje o stilovima roditeljstva i značaju razvoja snažne

i kvalitetne povezanosti sa djecom i adekvatnog odgovara na njihove potrebe, uz poštovanje ličnih granica i autonomije.

Pored navedenog, bilo bi korisno raditi i na otvaranju što većeg broja studentskih službi za pružanje psihološke pomoći kako bi se taj zahtjevan period učinio što lakšim i jednostavnijim. Međutim, iako se većina studenata uspijeva adaptirati na novi način života i adekvatno suočiti s brojnim stresovima, postoji veliki broj studenata koji imaju poteškoće s pojedinim aspektima mentalnog zdravlja i trebaju stručnu pomoć. Ipak, taj problem poprima i šire razmjere ukoliko studenti nisu dovoljno upućeni i ne znaju kome, kako i gdje se obratiti za savjetovanje, što je, nažalost, još uvijek česta pojava na našim prostorima. Stoga je iniciranje rada psiholoških savjetovašta za studente, posebno u ovom postpandemijskom vremenu veoma poželjno i potrebno, te se u skladu s tim i ovo istraživanje može posmatrati kao jedan mali, ali značajan korak u pospješivanju mentalnog zdravlja mladih, a samim tim i cjelokupne zajednice.

## **ACADEMIC MOTIVATION, EMOTIONAL INTELLIGENCE, STRATEGIES OF EMOTIONAL REGULATION AND FAMILY ATTACHMENT AS PREDICTORS OF STUDENT'S ANXIETY**

### SUMMARY

The aim of this research was to explore the role of academic motivation, emotional intelligence, emotional regulation strategies, and affective family attachment in explaining student anxiety. Participants of this cross-sectional research were 897 university-level students (51.8% female) with an average age of 22.84 (SD= 4.51).

The main statistical analysis applied in the research is multiple regression analysis, and the obtained results proved that intrinsic motivation to learn, the extrinsic motivation – identified type, the ability to accept and understand emotions, the ability to manage and regulate emotions, as well as anxiety as a dimension of family attachment and preoccupied style of family attachment ( $F(18.876)= 12.71, p < .01$ ), have a significant role in explaining 20.7% of the variance of student's anxiety. Higher level of anxiety and anxious reactions were found in students with more ability to accept and understand emotions and more anxiety and extrinsic motivation – identified. Also, a higher level of anxiety and anxious reactions were found in students with a preoccupied style

of family attachment, with lower ability to manage and regulate the emotions and lower intrinsic motivation to learn.

Therefore, the problem of anxiety in the student population needs additional attention, and explore potential risk and protective factors, in order to approach the systematic planning and implementation of prevention programs aimed at developing and improving appropriate motivational and emotional competencies that would help students transition through periods of crisis and the development of more mature and resilient personalities.

*Key words:* academic motivation, emotional intelligence, emotional regulation, family attachment, anxiety

## Literatura

- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998): Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child development*, 69 (5), 1406-1419.
- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010); An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, 26 (1), 61-67. doi:10.1027/1015-5759/a000009
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991): Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244. doi:10.1037/0022-3514.61.2.226
- Begić, D. (2016): *Psihopatologija*, Medicinska naklada, Zagreb.
- Berk, L. E. (2005): *Infants, children and adolescents*. Boston, Massachusetts: Pearson
- Bogdanović Čurić, J., Brkić Šmigoc, J. i Ivanišević, D. (2014): Relacije između nivoa emocionalne vještine i kompetentnosti i intenziteta naklonosti socijalnom kontaktu kod adolescenata. *Putokazi*, 2 (2), 107-118.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998): Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson i W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (46-76). New York: Guilford Press.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006): The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (2), 231-243. <https://doi.org/10.1080/03069880600583287>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991): Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (1), 316-336. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.3.316>

- Crnokić, D. (2017): Anksioznost i kako ju liječiti. *Medicus*, 26 (2), 185–191.
- Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2007): Infant–mother attachment security and children’s anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (5–6), 477–492. doi: 10.1016/j.appdev.2007.06.005
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Efendić-Spahić, T. (2014): *Psihologija roditeljstva*, Društvo psihologa u Federaciji Bosne i Hercegovine, Sarajevo.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006): Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish journal of psychology*, 9 (1), 45–51. DOI: 10.1017/s1138741600005965
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990): Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 281–291.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001): Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30 (8), 1311–1327. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00113-6
- Gračanin, A., Kardum, I. i Hudek-Knežević, J. (2017): Parasympathetic concomitants of habitual, spontaneous, and instructed emotional suppression. *Journal of Psychophysiology*, 31 (2), 78–89. doi: 10.1027/0269-8803/a000171
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003): Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. (1998): The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Hasanagić, A. i Bosankić, N. (2018): Validacija skale akademske motivacije (AMS) na srednjoškolskim učenicima. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*, 16, 191–215.
- Hedrih, V. i Pedović, I. (2009): Facotor Structure Equivalence of Three Adult Attachment Inventories. 19. *Dani Ramira i Zorana Bujasa*. Knjiga sažetaka (114). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Hertel, J., Schütz, A., & Lammers, C. H. (2009): Emotional intelligence and mental disorder. *Journal of clinical psychology*, 65 (9), 942–954. <https://doi.org/10.1002/jclp.20597>

- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006): Students who like and dislike school. *Applied Research in quality of life*, 1 (2), 139-150. doi: 10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000): Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 331-335. doi: 10.1080/00220670009598725
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001): Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55 (2), 167-183. doi: 10.1023/A:1010939912548
- Ibeljić, E. i Đurić, M. (2021): Afektivna vezanost u djetinjstvu kao prediktor stresa, anksioznosti, depresivnosti i adverzivnih iskustava kod mladih. *Sted Journal*, 3 (1), 12-20.
- Kamenov, Ž. i Jelić, M. (2003): Validacija instrumenta za mjerenje privrženosti u različitim vrstama bliskih odnosa: Modifikacija Brennanova Inventara iskustava u bliskim vezama. *Suvremena psihologija*, 6 (1).
- Koludrović, M. (2013): *Problemsko učenje u kurikulumu obrazovanja nastavnika* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2015): Akademska motivacija u kontekstu teorije samoodređenja u inicijalnom obrazovanju budućih odgajatelja, učitelja i nastavnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17, 25–36.
- Krstanović, N. (2016): *Internalizirani poremećaji kod djece i adolescenata* (Doktorska disertacija). Sveučilište Josip Juraj Strossmayer: Osijek.
- Lacković-Grgin, K. (2004): *Psihologija adolescencije*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004): Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on Self Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68–84. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.68
- Lucktong, A., Salisbury, T. T., & Chamrathirong, A. (2018): The impact of parental, peer and school attachment on the psychological well-being of early adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23 (2), 235-249. doi: 10.1080/02673843.2017.1330698
- Maltby, J., & Day, L. (2001): The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135 (6), 651–660. doi:10.1080/00223980109603726
- Marić, M. (2010): Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija*, 3 (1), 39–57.
- Mayer J. D., & Salovey P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey i D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (3–34), New York: Basic Books.

- McCallum, M., & Piper, W. E. (2001): Psychological mindedness and emotional intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (118–135). Jossey-Bass.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008): Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43 (1), 27-37. doi: 10.1080/00050060701668637
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011): Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy*, 49 (9), 544-554. doi: 10.1016/j.brat.2011.06.003
- Mijatović, L. (2018): *Emocionalna inteligencija kao prediktor reaktivnosti i regulacije emocija u situaciji koja provocira uznemirenost*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9766>. Preuzeto 22. 9. 2021.
- Minić, J. (2014): *Osećaj porodične koherentnosti kod adolescenata*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4002>. Preuzeto 1. 10. 2021.
- Mohorić, T., Takšić, V. i Šekuljica, D. (2016): Uloga razumijevanja emocija u razvoju simptoma depresivnosti i anksioznosti u ranoj adolescenciji. *Soc. psihijat.* 44 (1), 46-58
- Popov, S., Janičić, B. i Dinić, B. (2016): Validacija srpske adaptacije Upitnika emocionalne regulacije (ERQ). *Primenjena psihologija*, 9 (1), 63–81. doi: 10.19090/pp.2016.1.63–81
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992): Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 21 (4), 471-485. doi: 10.1007/BF01537898
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004): Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of educational psychology*, 96 (4), 743-754. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.743
- Roring, S. (2012): Attachment, negative self-schemas, and coping with separation-individuation during the transition to college. *Psychology*. doi: 10.1037/e697262011-001
- Sareen, J., Henriksen, C., Bolton, S., Afifi, T., Stein, M., & Asmundson, G. (2013): Adverse childhood experiences in relation to mood and anxiety disorders in a populationbased sample of active military personnel. *Psychological Medicine*, 43 (1), 73-84. <https://doi.org/10.1017/S003329171200102X>

- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995): Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of personality and social psychology*, 68 (3), 531-543
- Stefanović-Stanojević, T. (2005): *Emocionalni razvoj ličnosti*, Prosveta, Niš.
- Šarčević, D. (2015): Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47 (2), 222–249.
- Šarčević, D. (2017): Činioci akademske motivacije učenika – efekti učeničke percepcije motivacionih stilova nastavnika. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9129>. Preuzeto 25. 9. 2021.
- Šarčević, D. i Vasić, A. (2014): Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7 (1), 401–427.
- Štrkalj Ivezić, S., Folnegović Šmalc, V. i Mimica N. (2007): Dijagnosticiranje anksioznih poremećaja. *Medix*, XIII (71), 56–58.
- Takšić V., Mohorić T., Munjas R. (2006): Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15 (4-5), 729-752.
- Takšić, V. (2002): The importance of emotional intelligence in positive psychology. *First International Positive Psychology Summit*. (1-9). Washington, D.C.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M, Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992): The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006): Materialistic values and well-being among business students: Further evidence for their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892–2908. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x
- Velki, T. (2009): Relationship Between Academic Self-Regulation, Academic Achievement And Health. *Bulgarian journal of psychology*, 1 (3-4), 105-118.
- Velki, T. (2011): Povezanost stupnja autonomije motivacije, akademskog uspjeha i psihičkog zdravlja. *Croatian Journal of Education*, 13 (3), 56-87.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002): Schoolsatisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59 (2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vulić-Prtorić, A. (2006): Anksiozna osjetljivost: fenomenologija i teorije. *Suvremena psihologija*, 9 (2), 171–193.