



<https://doi.org/10.5559/di.28.4.03>

ODREDNICE I ISHODI ANGAŽIRANOSTI U STUDIJU

Iva ČERNJA RAJTER
Hrvatski studiji, Zagreb

Zvonimir GALIĆ
Filozofski fakultet, Zagreb

Ivana KUZMAN
Grand hotel Imperial d.d., Dubrovnik

Iva ŠVERKO
Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb

UDK: 378.091.212.6
Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 20. 7. 2018.

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti moguće odrednice i ishode angažiranosti u studiju, odnosno pozitivnoga stanja što ga karakteriziraju energičnost, predanost i zadubljenost u radu. Kao središnju mjeru uzeli smo Utrecht-skalu angažiranosti u studiju. U okviru prvoga istraživačkog problema, u kontekstu Modela radnih zahtjeva i resursa, ispitivali smo odrednice angažiranosti u studiju: temeljne samoevaluacije i sklad interesa pojedinca i studentske okoline (kongruentnost iskazana Iachanovim M-indeksom). U okviru drugoga problema ispitivali smo ulogu angažiranosti u studiju za objašnjenje uspješnosti u studiju. Sudionici istraživanja bili su studenti sa šest fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (N = 380). Rezultati su pokazali da kongruentnost i temeljne samoevaluacije predviđaju angažiranost u studiju, pri čemu su temeljne samoevaluacije determinanta svih aspekata angažiranosti u studiju, dok je doprinos kongruentnosti povrh temeljnih samoevaluacija prisutan samo kod predanosti i ukupne angažiranosti. Uspjeh u studiju uspješno se može predvidjeti na temelju spola, dobi, temeljnih samoevaluacija i studentske angažiranosti, no ne i kongruentnosti. Angažiranost u studiju objasnila je dodatni udio uspješnosti u studiju povrh spola, dobi i temeljnih samoevaluacija.

Ključne riječi: angažiranost u studiju, kongruentnost, Model radnih zahtjeva i resursa, temeljne samoevaluacije, uspjeh u studiju



Iva Černja Rajter, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji,
Borongajska cesta 83d, 10 000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: icernja@hrstud.hr

Radna angažiranost dugotrajno je i sveobuhvatno afektivno-kognitivno stanje koje definiramo kao "pozitivno, ispunjavajuće stanje misli vezano uz posao što ga karakteriziraju energičnost, predanost i zadubljenost" (Schaufeli, Salanova, González-Romá i Baker, 2002, str. 74). Energičnost karakterizira visoka razina energije i mentalne fleksibilnosti tijekom rada, spremnost na ulaganje truda u vlastiti posao te ustrajanje unatoč poteškoćama. Predanost se odnosi na snažnu angažiranost tijekom rada te doživljavanje osjećaja važnosti, poleta, nadahnuća, ponosa i izazova. Zadubljenost je karakterizirana potpunom koncentracijom i zadovoljstvom zbog uključenosti u posao, dok pritom vrijeme brzo prolazi i osoba se teško odvađa od svojega posla. U ovom istraživanju radnu angažiranost analizirali smo u kontekstu studija. Pretpostavili smo da je temeljna samoevaluacija kao osobni resurs ključna odrednica angažiranosti, dok će sklad interesa pojedinca i studijske okoline kao poveznica osobnih resursa i resursa posla dodatno predviđati angažiranost u studiju. Provjeravali smo i doprinos angažiranosti u studiju objašnjenju uspjeha u studiju.

Angažiranost u studiju i odnos s akademskim ishodima

Da bi se ispitala angažiranost studenata, razvijen je konstrukt ekvivalentan radnoj angažiranosti – angažiranost u studiju. Naime, ustanovljeno je da se sa psihološkoga stajališta temeljne studentske aktivnosti mogu promatrati kao posao (Salanova, Schaufeli, Martínez i Bresó, 2010). Jednako kao zaposlenici, i studenti su uključeni u strukturirane i specifične aktivnosti (primjerice, pohađanje nastave i rad na zadacima vezanima uz studij), koje su povezane sa specifičnim ciljevima (polaganje ispita, stjecanje diplome). Prema tome, i studenti mogu doživjeti angažiranost koja se odnosi na njihov studij. Angažiranost u studiju predstavlja pozitivno stanje misli vezano uz studij, koje je, baš kao i radna angažiranost, karakterizirano energičnošću, predanošću i zadubljenošću (Schaufeli i sur., 2002). Studenti koji su visoko angažirani učinkoviti su, znatizeljni, preuzimaju inicijativu, umor opisuju kao ugodno stanje, vrijednosti im se poklapaju s vrijednostima studija te su generalno zadovoljni. Schaufeli i sur. (2002) ustanovili su da se trofaktorska struktura radne angažiranosti pokazala valjanom i na uzorku radnika i na uzorku studenata.

U ranijim istraživanjima pronađena je pozitivna povezanost između angažiranosti i akademskog uspjeha (Salanova i sur., 2010). Pokazalo se da angažiraniji studenti polažu više ispita i na njima postižu bolji uspjeh. Nadalje, ostvareni akademski uspjeh povećava samoefikasnost studenata i dodatno potiče njihovu razinu angažiranosti, što onda iznova povećava njihov budući uspjeh u studiju (Llorens, Schaufeli, Bakker i Salanova, 2007).

Odrednice radne angažiranosti

Kako bi objasnili proces nastanka sagorijevanja na poslu, predanosti i radne angažiranosti, Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli (2001) postavili su teorijski Model radnih zahtjeva i resursa (eng. Job Demands-Resources Model, Demerouti i sur., 2001). Prema modelu, svaki radni kontekst određen je zahtjevima posla i resursima (Demerouti i sur., 2001). Zahtjevi posla odnose se na one aspekte posla koji zahtijevaju fizički ili psihički napor. To mogu biti fizičke, psihičke, socijalne ili organizacijske karakteristike posla, koje zahtijevaju od pojedinca ulaganje truda da bi ih riješio. Resursi omogućuju pojedincu da odgovori zahtjevima posla. To su oni aspekti posla koji djeluju tako da umanjuju zahtjeve posla, vode ostvarenju ciljeva te potiču rast i razvoj pojedinca (Demerouti i sur., 2001).

Resursi se u ovom modelu mogu podijeliti na resurse posla i osobne resurse. Resursi posla odnose se na sve resurse kojima je ishodište u radnoj okolini (Bakker i Demerouti, 2007). Resursi posla pokretači su motivacijskoga procesa i podižu radnu angažiranost (Schaufeli i Bakker, 2004). Radna je angažiranost pozitivno povezana s resursima posla, odnosno s onim aspektima posla koji sadrže kapacitet za smanjivanje zahtjeva posla, funkcionalni su u dostizanju ciljeva te potiču profesionalni razvoj (Schaufeli i Bakker, 2004). Pozitivna povezanost između resursa posla i angažiranosti potvrđena je i na studentskim uzorcima. Pokazalo se da resursi studija, poput autonomije u zadacima i podrške profesora, povećavaju angažiranost studenata (Ouweneel, Le Blanc i Schaufeli, 2011).

Uz resurse posla, radna angažiranost povezana je i s osobnim resursima, odnosno pozitivnim samoprocjenama, poput optimizma, samoefikasnosti i otpornosti, koje pomažu pojedincima u uspješnom snalaženju u radnoj okolini (Bakker, Schaufeli, Leiter i Taris, 2008).

Temeljne samoevaluacije i kongruentnost interesa pojedinca i studijske okoline kao odrednice angažiranosti u studiju

Osim samoefikasnosti i optimizma, za koje se već prije pokazalo da su pozitivno povezani s radnom angažiranosti, temeljne samoevaluacije također odgovaraju definiciji osobnih resursa, stoga možemo očekivati da će i one biti pozitivno povezane s radnom angažiranosti, odnosno angažiranosti u studiju.

Judge, Locke i Durham (1997) razvili su konstrukt temeljnih samoevaluacija kao ključnih odrednica zadovoljstva poslom iz prostora osobina ličnosti. Temeljne samoevaluacije odražavaju pojedinčevu procjenu samoga sebe, svijeta i drugih, one su široka latentna crta višeg reda koja obuhvaća četiri dobro utemeljene crte ličnosti: samopoštovanje (ili cjelokupnu sliku

o sebi; Harter, 1990), generaliziranu samoefikasnost (odnosno procjenu potencijalne uspješnosti u raznim situacijama; Locke, McClear i Knight, 1996), neuroticizam (tendenciju negativnom kognitivnom stilu objašnjavanja i usmjerenost na negativne aspekte slike o sebi; Watson, 2000) i lokus kontrole (ili vjerovanja o uzrocima događaja u nečijem životu; Rotter, 1966).

Temeljne samoevaluacije važan su prediktor zadovoljstva poslom i radne uspješnosti (Judge i Hurst, 2007). Istraživanja su pokazala da je ukupan rezultat na skali temeljnih samoevaluacija povezan s nižom razinom stresa i profesionalnoga sagorijevanja (Best, Stapleton i Downwey, 2005), većom odanošću organizaciji te snažnijom motivacijom za rad (Judge, Erez i Bono, 1998). U pregledu literature o istraživanjima temeljnih samoevaluacija Judge, Van Vianen i De Pater (2004) ističu da pozitivne samoevaluacije uspješno predviđaju pozitivne radne ishode, poput motivacije za rad, radne uspješnosti i zadovoljstva poslom. Prema tome, osim što su važan prediktor zadovoljstva i uspjeha, možemo očekivati da će temeljne samoevaluacije biti i značajan dispozicijski prediktor angažiranosti u studiju. Istraživanja na uzorcima studenata pokazala su da su temeljne samoevaluacije povezane s uspjehom u zadacima na studiju, ali i motivacijom da se zadaci i izvrše (Erez i Judge, 2001). U istraživanju Bipp (2010) na poduzorku studenata i zaposlenika utvrđeno je da su otvorenost prema iskustvu i temeljne samoevaluacije pozitivno povezane s motivacijom za rad/studij te da temeljne samoevaluacije imaju dodatnu inkrementalnu valjanost u objašnjenju intrinzične motivacije, povrh osobina ličnosti.

Iako su resursi posla i resursi pojedinca jasno očekivani prediktori angažiranosti, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti i Schaufeli (2007) upozorili su na to da su resursi posla i osobni resursi međusobno povezani. Jedan od načina na koji možemo povezati karakteristike posla i karakteristike pojedinca jest uz pomoć konstrukta kongruentnosti interesa pojedinca i radne okoline.

Ideju o kongruentnosti uveo je još Frank Parsons (1909), navodeći da je prilikom izbora zanimanja važno (1) jasno poznavanje sebe, svojih sposobnosti, interesa, vrijednosti i ambicija, (2) dobro poznavanje obilježja zanimanja i mogućnosti koje se pružaju u svijetu rada, kao i (3) ispravno zaključivanje o odnosima ovih dviju skupina informacija.

Danas se istraživanja kongruentnosti zasnivaju na dvije teorije izbora zanimanja: Hollandovoj teoriji izbora zanimanja (Holland, 1959) i Teoriji prilagodbe radu (Dawis, 2002). Obje ove teorije temelje se na usklađivanju osobina pojedinca i osobina radnih okolina. Osnova Hollandove teorije jest pretpostavka da postoji 6 osnovnih tipova profesionalnih interesa i radnih okolina: realistički (R), istraživački (I), umjetnički

(A), socijalni (S), poduzetnički (E) i konvencionalni (C). Pojedinci s izraženim realističkim tipom interesa preferiraju rad s rukama, strojevima ili na otvorenom. Istraživački tip interesa karakterizira prikupljanje informacija, pronalaženje rješenja i ideja te uključenost u znanstveni rad. Pojedinci s izraženim umjetničkim tipom interesa preferiraju rad koji uključuje kreativno izražavanje, dok pojedinci s dominantnim socijalnim tipom interesa radije komuniciraju s drugim ljudima i pomažu im. Poduzetnički tip interesa karakterizira vođenje i uvjeravanje drugih, dok pojedinci s izraženim konvencionalnim tipom preferiraju aktivnosti koje se odvijaju u dobro strukturiranim okruženjima, kao što su uredske i administrativne aktivnosti.

Prema Hollandovu mišljenju (1959), interesi pojedinca određuju se upitnicima profesionalnih interesa, koji omogućuju da se za svakoga pojedinca izrazi njegov RIASEC profil, dok se RIASEC profili zanimanja, odnosno radnih okolina, određuju ili na temelju procjena stručnjaka ili na temelju osobina pojedinaca zaposlenih u pojedinim zanimanjima. Indeksi kongruentnosti zatim se izračunavaju na temelju podudarnosti RIASEC profila za osobu i okolinu. Definirajući svoju teoriju, Holland je (1968) sugerirao da zadovoljstvo izborom zanimanja, stabilnost karijere i profesionalna uspješnost ovise o kongruentnosti, odnosno sukladnosti pojedinca i okoline.

Empirijski nalazi velikoga broja radova o povezanosti kongruentnosti i zadovoljstva poslom bili su predmet nekoliko metaanaliza. Rezultati svih metaanaliza upućuju na nisku povezanost, pri čemu se prosječne korelacije kongruentnosti i zadovoljstva poslom kreću u rasponu od 0,10 do 0,25 (Assouline i Meir, 1987; Spokane, Meir i Catalano, 2000; Tranberg, Slane i Ekeberg, 1993; Tsabari, Tziner i Meir, 2005). U svojoj metaanalizi Tranberg i sur. (1993) navode kako su utvrđene niske povezanosti zadovoljstva i kongruentnosti one utvrđene na uzorcima studenata (u rasponu od 0,13 do 0,17). Iako je većina istraživanja usmjerena na odnos kongruentnosti i zadovoljstva poslom, neka istraživanja uzimaju u obzir i druge poslovne ishode / aspekte radnoga ponašanja. Istraživanjem je utvrđena mala, ali značajna, korelacija između kongruentnosti i poslovne produktivnosti. Tako Richards (1993) utvrđuje nisku povezanost između kongruentnosti i mjera radne produktivnosti u rasponu od 0,07 do 0,12, a Ton i Hanses (2001) s motivacijom za rad (0,11). U longitudinalnom istraživanju odnosa kongruentnosti i uspjeha u studiju potvrđena je uspješnost predviđanja prosjeka ocjena na temelju kongruentnosti profesionalnih interesa pojedinca i studijskih okolina (Tracey i Robbins, 2006). Nedavna studija (Nye, Butt, Bradburn i Prasad, 2018) pokazuje da kongruentnost ima inkrementalnu valjanost u objašnjenju uspjeha u studiju, uz kognitivne sposobnosti i sociodemografske karakteristike.

U dosadašnjim istraživanjima odnosa kongruentnosti i ishodišnih varijabli dobivene su male veličine efekata koje odudaraju od teorijskih očekivanja. Kao razlog za to navode se metodološka ograničenja, poput nesavršenih indeksa kongruencije ili nesveobuhvatnih mjera osobina pojedinca i radne okoline (Tinsley, 2000; Spokane i sur., 2000; Wilkins i Tracey, 2014). Ipak u nedavnoj studiji Wilkins i Tracey (2014) ističu da je usprkos malim efektima nužno daljnje istraživanje kongruentnosti. U savjetodavnoj praksi usklađivanje interesa pojedinca i zanimanja osnovni je dio profesionalnoga savjetovanja, a ni jedna druga intervencija nije se pokazala bolje povezano s karijernim ishodima.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA / NAŠE ISTRAŽIVANJE

Ovim istraživanjem htjeli smo pridonijeti recentnim istraživanjima odrednica i posljedica angažiranosti u studiju. Kako bismo ostvarili ovaj cilj, nastojali smo odgovoriti na dva istraživačka problema. Prvim istraživačkim problemom nastojali smo istražiti kako su dvije vrste resursa (temeljne samoevaluacije te kongruentnost profesionalnih interesa i studijske okoline) povezane s angažiranosti u studiju. Pri tome nas je posebno zanimalo objašnjava li kongruentnost ishoda i studijske okoline angažiranost u studiju, osim temeljnih samoevaluacija. Na temelju ranijih istraživanja očekivali smo pozitivnu povezanost temeljnih samoevaluacija i angažiranosti u studiju, kao i pozitivnu, ali nisku, povezanost kongruentnosti i angažiranosti. Također, s obzirom na to da kongruentnost kvantificira skladnost osobe i okoline, očekivali smo da će taj konstrukt objašnjavati angažiranost u studiju, povrh temeljnih samoevaluacija.

Drugim istraživačkim problemom htjeli smo provjeriti odnos navedenih odrednica angažiranosti te same angažiranosti u studiju s uspjehom u studiju, konstruktom koji konceptualno predstavlja važnu odrednicu angažiranosti u studiju. Na temelju ranijih istraživanja očekivali smo da će veća angažiranost biti povezana s boljim uspjehom u studiju. Istraživanjem odrednica, ali i ishoda angažiranosti u studiju, nastojali smo naglasiti važnost ovoga novog konstrukta razumijevanju studiranja i njezina doprinosa pozitivnim akademskim ishodima.

METODA

Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 380 studenata Sveučilišta u Zagrebu (Fakultet elektrotehnike i računarstva, Šumarski fakultet, Medicinski fakultet, Hrvatski studiji) i veleučilištima (Zagrebačka škola za ekonomiju i menadžment i VERN). Raspodjela studenata po fakultetu, spolu i dobi prikazana je u Tablici 1.

TABLICA 1
 Raspodjela studenata
 prema fakultetu, spolu i dobi

Naziv fakulteta	N	%	% muških ispitanika	Dob M (SD)
Fakultet elektrotehnike i računarstva	77	20,3	73	22,4 (1,13)
Šumarski fakultet	83	21,8	53	19,8 (0,60)
Medicinski fakultet	59	15,6	31	21,0 (1,02)
Hrvatski studiji	79	20,8	11	21,6 (2,74)
Zagrebačka škola za ekonomiju i menadžment	37	09,7	38	21,6 (2,00)
VERN	45	11,8	58	23,2 (3,03)
Ukupno	380	100,0	44	21,5 (2,15)

Instrumenti

Studentska verzija Utrecht-skale radne angažiranosti

U svrhu mjerenja studentske radne angažiranosti uzeli smo Utrecht-skalu angažiranosti u studiju (Utrecht Work Engagement Scale For Students UWES-SS, Schaufeli i sur., 2002). Skala se sastoji od 17 čestica koje obuhvaćaju tri komponente angažiranosti: energičnost, predanost i zadubljenost. Čestice izvorne skale autori su skale preformulirali kako bi bile prilagođene studentima. Primjerice, čestica "Na svojem poslu osjećam se kao da pucam od energije" preformulirana je u česticu "Dok izvršavam svoje fakultetske obveze, osjećam kao da pucam od energije". Zadatak sudionika bio je na skali od sedam stupnjeva odrediti koliko često se osjećaju kao što je navedeno u pojedinoj tvrdnji (0 = nikad, 6 = uvijek, svaki dan). Rezultat pojedinca na skali može se izraziti na razini triju podskala i na razini cijele skale angažiranosti. Rezultati na ovom uzorku potvrdili su visoku unutaraju homogenost cijele skale ($\alpha = 0,92$) te jasnu konvergenciju jednom faktorom. Visoki koeficijenti pouzdanosti potvrdili su i dobru unutaraju homogenost svih podskala: Energičnost ($\alpha = 0,81$), Predanost ($\alpha = 0,85$) i Zadubljenost ($\alpha = 0,83$).

Skala sviđanja zanimanja iz Upitnika profesionalnih interesa

S ciljem mjerenja Hollandovih RIASEC tipova interesa, upotrijebili smo Skalu sviđanja zanimanja, odnosno Upitnik profesionalnih interesa UPI-48 (Šverko i Babarović, 2016). Skala sviđanja zanimanja sadrži popis od 48 zanimanja, a zadatak ispitanika bio je procijeniti na skali od pet stupnjeva koliko mu se pojedino zanimanje sviđa. Rezultat se formira za svaki od šest RIASEC tipova interesa: realistički (R), istraživački (I), umjetnički (A), socijalni (S), poduzetnički (E) i konvencionalni (C) te predstavlja zbroj procjena sviđanja za osam zanimanja karakterističnih za taj tip interesa. Primjerice, za realistični tip profesionalnih interesa procjenjuje se sviđanje zani-

manja poput vatrogasaca i pilota, za istraživački tip zanimanja poput arheologa i astronoma, za umjetnički glumca ili glazbenika, za društveni defektologa ili bračnoga savjetnika, za poduzetnički burzovnoga mešetara ili poduzetnika, a za konvencionalni knjižničara ili tajnika. Pouzdanost pojedinih podskala visoka je, kao što pokazuju Cronbachovi alfa koeficijenti unutarne konzistencije utvrđeni na ovom uzorku: $\alpha_R = 0,76$; $\alpha_I = 0,74$; $\alpha_A = 0,83$; $\alpha_S = 0,83$; $\alpha_E = 0,82$; $\alpha_C = 0,72$.

Kongruentnost interesa pojedinca i studijske okoline

Mjera kongruentnosti zahtijeva kombiniranje samoprocjene profesionalnih interesa sudionika i procjene radnih okolina. Procjena pojedinca temeljila se na RIASEC troslovu dobivenom na temelju rezultata na Skali sviđanja zanimanja. Radnu okolinu u ovom istraživanju predstavljao je studijski program. RIASEC troslov studijskih okolina odredili smo na temelju postojećega kataloga, koji sadrži Hollandov troslov za najčešća zanimanja (B. Šverko, Akik, Babarović, Brčina i I. Šverko, 2002). Kodovi su bili sljedeći: IRE za Fakultet elektrotehnike i računarstva, ISR za Medicinski fakultet, IRS za Šumarski fakultet, SIE za Hrvatske studije (studij psihologije) te EIS za Zagrebačku školu ekonomije i menadžmenta i VERN EIS.

Kao mjeru kongruentnosti izračunali smo Iachan M indeks (Iachan, 1984). Iachan M indeks temelji se na podudarnosti troslova interesa pojedinca i radne okoline, pri čemu se pridaju odgovarajući ponderi pojedinim usporedbama kodova pojedinca i okoline. Prvom kodu troslova pridaje se najveća važnost. Ako se prvi kôd interesa pojedinca podudara s prvim kodom okoline, pridaje se ponder 22. Ako se prvi kôd interesa podudara s drugim kodom okoline, ponder iznosi 10, s trećim 4, a ako podudarnosti nema, tada je ponder 0. Za drugi kôd dodjeljuje se ponder 10 ako se podudara s prvim kodom okoline, 5 za drugi kôd okoline, a 2 za treći i 0 ako podudarnosti nema. Za treći kôd dodjeljuje se ponder 4 za podudarnost s prvim kodom okoline, 2 s drugim i 1 s trećim. Ukupan rezultat na M indeksu predstavlja zbroj dobivenih usporedbi i poprima vrijednosti od 0 do 28.

Skala temeljnih samoevaluacija

Skala temeljnih samoevaluacija (CSES; Judge, Erez, Bono i Thoresen, 2003) namijenjena je mjerenju široke latentne crte koja obuhvaća samopoštovanje, generaliziranu samoeфикаsnost, neuroticizam i lokus kontrole. Sastoji se od 12 čestica, od kojih je šest pozitivnih (npr. "Vjerujem da u životu doživljam uspjeh koji zaslužujem"), a šest negativnih (npr. "Ponekad se osjećam depresivno"). Zadatak sudionika jest odrediti stupanj slaganja sa svakom česticom na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Ukupan rezultat formira se

tako da se nakon rekodiranja negativno orijentiranih čestica zbroje svi odgovori i taj zbroj podijeli s brojem čestica. Viši rezultat na skali predstavlja višu razinu temeljnih samoevaluacija. Na ovom uzorku Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za skalu temeljnih samoevaluacija iznosi 0,82.

Uspjeh u studiju

Kao mjeru uspjeha u studiju uzeli smo izvještaj sudionika istraživanja o ukupnom prosjeku ocjena tijekom studija.

Postupak

U istraživanje smo nastojali uključiti studente studijskih programa koji odražavaju razne profile profesionalnih interesa. U tu svrhu kontaktirali smo s nizom nastavnika visokoškolskih institucija u Zagrebu i zamolili ih za pomoć u prikupljanju podataka. Istraživanje je provedeno u okviru redovite nastave na fakultetu, u skladu s dogovorom s profesorima koji su pristali pomoći u prikupljanju podataka. Svi studenti koji su bili prisutni na nastavi bili su pozvani da sudjeluju u istraživanju. Obaviješteni su o svrsi istraživanja i dana im je informacija da je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno. Svi studenti koji su odlučili sudjelovati u istraživanju ispunili su instrumente metodom papir – olovka.

REZULTATI

Deskriptivni podaci prikazani su u Tablici 2. Iako većina varijabli pokriva gotovo cijeli teorijski raspon, parametri upućuju na odstupanje od normale. Prosječni rezultati na svim varijablama nalaze se u gornjoj polovici teorijskog raspona.

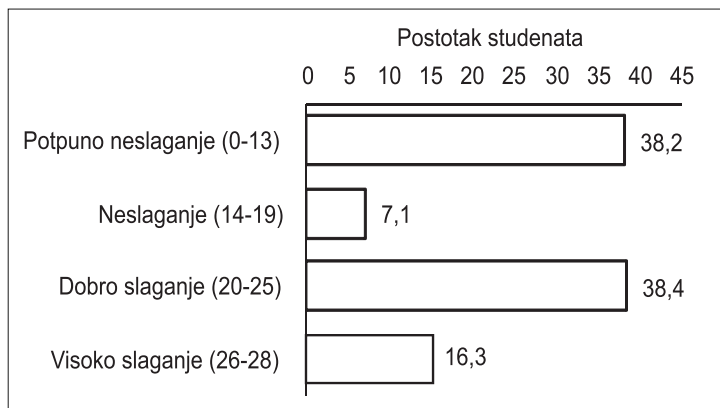
Ukupna angažiranost studenata u studiju jest osrednja, s prosječnom vrijednosti 3,31, a mogući raspon rezultata kretao se od 0 do 6. Najviše rezultate studenti postižu na podskali Predanosti. Studenti u prosjeku imaju pozitivne temeljne samoevaluacije i imaju relativno visok prosjek ocjena. Muški i ženski ispitanici ne razlikuju se u razini angažiranosti u studiju ($t = 0,66$, $df = 378$, $p > 0,05$), dok studentice imaju veći akademski uspjeh od studenata ($t = 3,63$, $df = 356$, $p < 0,01$).

Prosječna vrijednost Iachan M indeksa kongruentnosti ostvarena u ovom istraživanju jest 17,25 uz $sd = 8,23$, uz raspon vrijednosti od 0 do 28, pri čemu Iachan (1984) predlaže sljedeću interpretaciju rezultata na mjeri kongruentnosti: rezultat do 13 upućuje na potpuno neslaganje, rezultat od 14 do 19 na neslaganje, rezultat od 20 do 25 na relativno dobro slaganje, a rezultat od 26 do 28 na vrlo visoko slaganje. Iako se prosječna kongruentnost studenata nalazi u gornjoj polovici teorijskog raspona, Grafički prikaz 1 pokazuje da znatna proporcija studenata u našem uzorku ipak ima vrlo nisku razinu kongruentnosti, odnosno da postoji značajan varijabilitet u

☛ **TABLICA 2**
Deskriptivna statistika
i korelacije temeljnih
samoevaluacija,
kongruentnosti,
angažiranosti u studiju
i uspjeha u studiju
(N = 380)

Varijabla	Min	Max	M	sd	2	3	4	5	6	7
1 Temeljne samoevaluacije	1,92	4,92	3,55	0,54	0,14**	0,28**	0,17**	0,16**	0,23**	0,22**
2 Kongruentnost <i>Angažiranost u studiju</i>	0,00	28,00	17,25	8,23		0,13*	0,18**	0,11*	0,15**	0,03
3 Energičnost	0,00	5,67	2,98	1,05			0,67**	0,79**	0,91**	0,20**
4 Predanost	0,20	6,00	3,99	1,10				0,72**	0,87**	0,12*
5 Zadubljenost	0,00	6,00	3,08	1,11					0,93**	0,22**
6 Ukupna angažiranost u studiju	0,18	5,82	3,31	0,98						0,20**
7 Prosjek ocjena	2,00	5,00	3,81	0,68						

☛ **SLIKA 1**
Postotak ispitanika u
četiri kategorije
stupnja kongruencije
profesionalnih interesa
i odabranoga studija



Predviđanje angažiranosti u studiju pomoću temeljnih samoevaluacija i kongruentnosti profesionalnih interesa

S ciljem ispitivanja dodatnoga doprinosa kongruentnosti u objašnjenju angažiranosti na studiju, proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu (Tablica 3). U prvom koraku u analizu smo uveli spol i dob kao osnovna demografska obilježja sudionika. Drugi korak sadržavao je rezultat na skali temeljnih

samoevaluacija, a u trećem koraku uveli smo individualne rezultate na mjeri kongruentnosti. Na ovakav redosljed odlučili smo se zato što smo smatrali da konceptualno kongruentnost dolazi nakon individualnog rezultata na skali temeljnih samoevaluacija, s obzirom na to da temeljna samoevaluacija predstavlja temeljnu osobinu ličnosti.

Prediktori	Ukupna angažiranost u studiju			Energičnost			Predanost			Zadubljenost		
	Korak			Korak			Korak			Korak		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β
Spol	-0,04	-0,07	-0,08	0,05	0,01	0,00	-0,12*	-0,15**	-0,17**	-0,03	-0,06	-0,06
Dob	0,04	0,03	0,04	0,05	0,05	0,05	-0,01	-0,01	-0,01	0,05	0,05	0,05
Temeljne samoevaluacije		0,24**	0,22**		0,28**	0,27**		0,20**	0,18**		0,16**	0,15**
Kongruentnost			0,13*			0,09			0,17**			0,10
Sumirani model												
R	0,05	0,24**	0,27**	0,07	0,28**	0,30**	0,12	0,23**	0,29**	0,06	0,17*	0,20**
R ²	0,00	0,06**	0,07**	0,01	0,08**	0,09**	0,02	0,05**	0,08**	0,00	0,03*	0,04**
R ² promjena	0,00	0,05**	0,02*	0,01	0,08**	0,01	0,02	0,04**	0,03**	0,00	0,03**	0,01
Prilagođeni R ²	0,00	0,05**	0,06**	0,00	0,07**	0,08**	0,01	0,05**	0,07**	0,00	0,02*	0,03**

📌 **TABLICA 3**
Rezultati hijerarhijske regresijske analize u predviđanju studentske angažiranosti i njezinih komponenata: doprinos temeljnih samoevaluacija i kongruencije (N=380)

β – standardizirani koeficijenti parcijalne regresije

Spol i dob nisu se pokazali značajnim prediktorima ukupne angažiranosti u studiju. Temeljne samoevaluacije objašnjavaju dodatnih 5 % varijance ukupne angažiranosti u studiju te su se, s obzirom na visinu beta-koeficijenta, u zadnjem koraku pokazale najboljim prediktorom. Uvođenjem mjere kongruentnosti objašnjeno je dodatnih 2 % varijance. Ovim nalazom pokazali smo da kongruentnost interesa i studija objašnjava razlike u angažiranosti u studiju, osim temeljnih samoevaluacija. Model se pokazao značajan u predviđanju studentske angažiranosti, a kombinacijom četiriju navedenih varijabli objasnili smo ukupno 7 % varijance.

Kada kao kriterijsku varijablu rabimo skalu Energičnosti, ukupan postotak objašnjene varijance iznosi 9 %, pri čemu jedino temeljna samoevaluacija statistički značajno pridonosi objašnjenju varijance te podskale.

Ukupno 8 % varijance Predanosti može se objasniti na temelju istoga seta prediktora. U prvom koraku spol značajno pridonosi objašnjenju varijance Predanosti, dok u drugom koraku temeljna samoevaluacija objašnjava dodatnih 4 % varijance. Kongruentnost, povrh temeljnih samoevaluacija, pridonosi s dodatnih 3 % varijance Predanosti.

Samo 4 % varijance Zadubljenosti može se objasniti na temelju seta blokova prediktora. Pri objašnjenju varijance Zadubljenosti jedini značajan doprinos ima temeljna samoevaluacija.

Zaključno, dodatni doprinos kongruentnosti u objašnjenju varijance ukupne angažiranosti u studiju odraz je značajnoga doprinosa kongruentnosti u objašnjenju podskale Predanosti.

Predviđanje uspjeha u studiju pomoću temeljnih samoevaluacija, kongruentnosti profesionalnih interesa i angažiranosti u studiju

Hijerarhijsku regresijsku analizu proveli smo i u svrhu objašnjenja razlika u prosjeku ocjena studenata. Ovom analizom nastojali smo pokazati koliko dobro naše varijable previđaju uspjeh u studiju te, posebno, provjeriti objašnjava li ga angažiranost u studiju i kad kontroliramo spol, dob, temeljne samoevaluacije i kongruentnost.

↻ **TABLICA 4**
Rezultati hijerarhijske regresijske analize u predviđanju uspjeha u studiju: doprinos temeljnih samoevaluacija, kongruencije i angažiranosti u studiju (N = 380)

Prediktori	Prosjek ocjena	
	Korak 1 β	Korak 2 β
Spol	-0,23**	-0,22**
Dob	0,14**	0,13**
Temeljne samoevaluacije	0,24**	0,22**
Kongruentnost	0,02	0,00
Angažiranost u studiju		0,13**
Sumirani model	<i>R</i>	0,35**
	<i>R</i> ²	0,12**
	<i>R</i> ² promjena	0,12**
	Prilagođeni <i>R</i> ²	0,11**

β – standardizirani koeficijenti parcijalne regresije

U prvom koraku analize spol, dob i temeljne samoevaluacije pokazale su se kao značajni prediktori i objasnili su 12 % varijance prosjeka ocjena. U drugom koraku angažiranost u studiju dodatno je objasnila 2 % varijance prosjeka ocjena.

RASPRAVA

Ovim istraživanjem ispitivali smo neke odrednice angažiranosti u studiju u kontekstu teorijskoga Modela radnih zahtjeva i resursa. Posebno smo provjeravali doprinos temeljnih samoevaluacija kao osobnog resursa i sukladnosti profesionalnih interesa sa studijskom okolinom kao indikatorom povezanosti osobnih resursa i resursa posla u predviđanju angažiranosti u studiju.

Odrednice angažiranosti u studiju

Istraživanjem smo potvrdili da je temeljna samoevaluacija kao osobni resurs značajan prediktor angažiranosti u studiju te da povrh demografskih karakteristika ispitanika objašnjava dodatnih 6 % varijance ukupne angažiranosti u studiju. Temeljna samoevaluacija pokazala se značajnim prediktorom svih triju podskala mjera angažiranosti u studiju. Dobiven

odnos temeljne samoevaluacije i radne angažiranosti potvrđuje teorijsku pretpostavku da je taj konstrukt značajna odrednica raznih aspekata radne dobrobiti (Judge, Bono, Erez i Locke, 2005). Pojedinci s pozitivnijim samoevaluacijama motiviraniji su za postizanje uspjeha u svojem poslu (Judge i sur., 1998), odabiru složenije zadatke (Bono i Judge, 2003) i snažnije su motivirani za dovršavanje radnih zadataka (Judge i sur., 1998). Našim istraživanjem pridonijeli smo dosadašnjim istraživanjima, jer smo pokazali da njegova važnost vrijedi i kad objašnjavamo način na koji studenti pristupaju svojim obvezama (tj. angažiranost u studiju), odnosno uspjeh u studiju iskazan je prosjekom ocjena.

Kongruentnost interesa pojedinca i studijske okoline, povrh demografskih karakteristika i temeljnih samoevaluacija, objasnila je dodatnih 2 % varijance angažiranosti u studiju. Ovaj dodatni doprinos kongruentnosti u objašnjenju angažiranosti u studiju dominantno je odraz povezanosti kongruentnosti s podskalom Predanosti. Ovi su rezultati očekivani, s obzirom na to da Hollandova teorija (Holland, 1986) sugerira kako je kongruentna interakcija osoba i okolina povezana sa samoprocjenom stabilnosti, uspjehom i zadovoljstvom na poslu. Međutim, navedeni doprinos u objašnjenju varijance radne angažiranosti nizak je. Nekoliko metaanaliza u kojima je istraživana odnos kongruentnosti i zadovoljstva poslom kao rezultat dobiva prosječnu povezanost kongruentnosti i zadovoljstva poslom otprilike od 0,20, dok je prosječna korelacija između kongruentnosti i zadovoljstva studijem 0,095 (Assouline i Meir, 1987; Spokane i sur., 2000; Tranberg i sur., 1993; Tsabari i sur., 2005). Time zaključujemo da je dodatni doprinos od 2 % u objašnjenju angažiranosti u studiju podjednak ili čak nešto viši od onoga utvrđenog u ranijim istraživanjima.

Ipak, valja naglasiti da smo kombinacijom navedenih prediktora objasnili ukupno samo oko 7 % varijance kriterijske varijable angažiranosti u studiju. Prema teorijskom Modelu radnih zahtjeva i resursa, resursi posla također su važna determinanta angažiranosti u studiju. S obzirom na to da je angažiranost određena velikim brojem čimbenika, pretpostavljamo da bismo operacionalizacijom i uključivanjem prediktora resursa studija, poput socijalne podrške, mentorstva, povratnih informacija studentima i prilika za profesionalni razvoj, znatno povećali objašnjavanje individualnih razlika u radnoj angažiranosti

Važnost angažiranosti, temeljne samoevaluacije i kongruentnosti za ishode u studiju

Ovim istraživanjem provjerili smo može li se na temelju radne angažiranosti, temeljnih samoevaluacija i kongruentnosti predvidjeti i uspjeh u studiju.

U ovom istraživanju temeljne samoevaluacije pokazale su se značajnim prediktorom uspjeha u studiju. Judge i Bono (2001) pokazali su metaanalizom da je prosječna korelacija temeljnih samoevaluacija i uspjeha u poslu 0,23, što je podjednako visini doprinosa u objašnjenju uspjeha u ovom istraživanju. Pojedinci s pozitivnijim temeljnim samoevaluacijama motivirani su na svojem poslu, a budući da je motivacija jedna od glavnih determinanti radne uspješnosti, očekivan je i odnos temeljnih samoevaluacija i radne uspješnosti (Judge i sur., 1998). Naše je istraživanje pokazalo da sličan slijed odnosa vrijedi i u slučaju motiviranosti za studij, odnosno uspjeha u obavljanju studentskih obveza.

Kongruentnost interesa i studijske okoline u ovom istraživanju nije se pokazala značajnim prediktorom uspjeha u studiju. Iako istraživanja upućuju na vrlo nisku povezanost kongruentnosti i radne uspješnosti (Assouline i Meir, 1987; Spokane i sur., 2000; Tranberg i sur., 1993; Tsabari i sur., 2005), taj odnos u ovom istraživanju nije potvrđen. Mogući razlog jest izostanak sofisticirane operacionalizacije mjere kongruentnosti. Rezultati na mjeri Iachan indeksa negativno su asimetrični, pa je moguće da su korelacije s ishodišnim varijablama u stvarnosti veće. Ovaj nedostatak pokušali smo otkloniti primjenom višestruke operacionalizacije mjere kongruentnosti, pa smo izračunali i Brown-Gore C indeks kongruentnosti (Brown, 1994). Međutim, u svim analizama dobili smo istovjetne rezultate, pa smo odlučili da nećemo uvrstiti prikaz ovog indeksa u pregled rezultata ovog istraživanja. Istraživanja su pokazala da je od velikoga broja mjera kongruentnosti Iachan indeks visoko povezan sa svim ostalim mjerama konzistentnosti te da sustavno ostvaruje korelacije s ishodišnim varijablama koje su jednake ili nešto više od ostalih mjera kongruentnosti (Brown, 1994).

Moguće objašnjenje zašto kongruentnost ne predviđa uspjeh studijem leži i u manjkavosti samih mjera uspjeha u studiju, koji je u našem istraživanju operacionaliziran samo preko samoiskaza o prosječnoj ocjeni na jednoj čestici istraživačkog instrumenta. Postoji mogućnost da bi nalazi bili drukčiji da smo kod odmjerenja uspjeha u studiju uzeli u obzir još neke druge indikatore uspješnosti u studiranju, kao što je redovitost u izvršavanju obveza, odnosno angažman u studijskim aktivnostima. U skladu s ovim objašnjenjem jest činjenica da smo potvrdili odnos kongruentnosti i angažiranosti u studiju koja je mjerena upitnikom visoke pouzdanosti i jasne strukture.

U ovom je istraživanju angažiranost u studiju osim spola, dobi i temeljnih samoevaluacija značajno objasnila dio varijance uspjeha u studiju. Ovakvi nalazi podudaraju se s prijašnjim istraživanjima o pozitivnoj povezanosti radne angažiranosti i radne uspješnosti (Schaufeli, Bakker i Salanova, 2006).

Zaposlenici s višom razinom radne angažiranosti dobivaju više procjene uspješnosti u poslu od svojih kolega i uspješniji su u obavljanju radnih zadataka (Bakker i sur., 2008). Jedno od objašnjenja ovih odnosa jest da angažirani pojedinci doživljavaju više pozitivnih emocija (Schaufeli, Bakker i Van Rhenen, 2009) koje preko pozitivnih resursa djeluju na uspjeh u poslu.

Uz navedene nedostatke istraživanja, koji se odnose na operacionalizacije kongruentnosti i uspjeha u studiju, važan nedostatak istraživanja opisanog u ovom radu proizlazi iz nacrtu istraživanja. Kros-sekcijski nacrt ne omogućuje nam uzročno-posljedično zaključivanje, odnosno zaključivanje o vremenskom slijedu odnosa među varijablama. Primjerice, premda smo na temelju odabranih teorijskih modela i ranijih istraživanja pretpostavili da radna angažiranost prethodi uspjehu u studiju, logički je moguće da je utvrđena pozitivna korelacija angažiranosti i uspjeha rezultat činjenice da studenti koji dožive uspjeh u studiju razvijaju snažniju angažiranost studentskim obvezama. Tek bi budućim longitudinalnim istraživanjima koja bi pratila studente od upisa na studij te prikupljala informacije o angažiranosti i uspjehu u studiju u više točaka na vremenskoj osi omogućila da jasnije utvrdimo vremenski slijed u odnosu između studentske angažiranosti i uspjeha u studiju. U skladu s tim smatramo da su ubuduće potrebna longitudinalna istraživanja odrednica, ali i ishoda radne angažiranosti. Nadalje, kao što smo ranije spomenuli, bilo bi dobro proširiti skup mjerenih varijabli te, primjerice, istražiti imaju li resursi studija veći doprinos od osobnih resursa u objašnjenju angažiranosti, odnosno kako nalazi o vezi kongruentnosti i uspjeha u studiju ovise o tome je li student upisao željeni studentski program. Konačno, valja primijetiti da smo ovim istraživanjem objasnili relativno male proporcije varijance u studentskoj angažiranosti i uspjehu u studiju. Po Cohenovoj klasifikaciji (1988), sve utvrđene korelacije ulaze u male ili srednje efekte, pa smatramo da se utvrđene značajne odnose treba replicirati u novim istraživačkim nacrtima s drukčijim operacionalizacijama ključnih varijabli.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja upućuju na važnost konstrukta angažiranosti u studiju u objašnjenju uspješnosti u studiju. Angažirani student bit će uspješniji, pa je poželjno poticati energičnost, predanost i zadubljenost u obavljanje obveza već u ranim fazama obrazovanja. Dobiveni rezultati pokazuju da temeljne samoevaluacije, kao osobna karakteristika, uspješno predviđaju angažiranost u studiju. Ipak, dodatni doprinos sklada interesa pojedinca i studentske okoline u objašnjenju varijance angažiranosti u studiju upućuje na važnost profesionalnog razvoja pojedinaca, kako bi njihovi profesionalni izbori bili

usklađeniji s njihovim interesima. Rezultati našeg istraživanja upućuju na to da će u studijskoj okolini koja odgovara njihovim profesionalnim interesima studenti doživjeti veću angažiranost prilikom obavljanja svojih obveza i biti uspješniji u studiju.

LITERATURA

- Assouline, M. i Meir, E. I. (1987). Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 319–332. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90046-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90046-7)
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. i Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Best, R. G., Stapleton, L. M. i Downey, R. G. (2005). Core self-evaluations and job burnout: The test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 441–451. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.441>
- Bipp, T. (2010). What do people want from their jobs? The Big Five, core self-evaluations and work motivation. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 28–39. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00486.x>
- Bono, J. E. i Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1002/per.481>
- Brown, S. D. (1994). An evaluation of interest congruence indices: Distribution characteristics and measurement properties. *Journal of Vocational Behavior*, 45(3), 310–327. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1038>
- Cohen, J. (1988). The effect size index: d. U J. Cohen, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2 (str. 284–288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dawis, R. V. (2002). Person-environment-correspondence theory. U D. Brown i sur. (Ur.), *Career choice and development*, 4 (str. 427–464). San Francisco: Jossey-Bass.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. i Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Erez, A. i Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1270–1279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1270>
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life span perspective. U J. Sternberg i J. Kolligan (Ur.), *Competence considered* (str. 67–97). New Haven: Yale University Press.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice: VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. *Journal of Applied Psychology*, 52(1, Pt.2), 1–37. <http://dx.doi.org/10.1037/h0025350>

Iachan, R. (1984). A family of differentiation indices. *Psychometrika*, 49(2), 217–222. <https://doi.org/10.1007/BF02294173>

Judge, T. A. i Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

Judge, T. A. i Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1212–1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1212>

Judge, T. A., Erez, A. i Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relationship between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167–187. <https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030>

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

Judge, T. A., Van Vianen, A. E. i De Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17(3), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1703_4

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. i Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257–268. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. i Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303–331. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. i Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>

Locke, E. A., McClear, K. i Knight, D. (1996). Self-esteem and work. *International Review of Industrial/Organizational Psychology*, 11, 1–32.

Nye, C. D., Butt, S. M., Bradburn, J. i Prasad, J. (2018). Interests as predictors of performance: An omitted and underappreciated variable. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.003>

Ouweneel, E., Le Blanc, P. i Schaufeli, W. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Richards, J. M. (1993). Career development: A ten-year longitudinal study in population scientists. *Journal of Career Assessment*, 1(2), 181–192. <https://doi.org/10.1177/106907279300100207>

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. i Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. i Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. i Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Spokane, A. R., Meir, E. I. i Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57(2), 137–187. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1771>
- Šverko, B., Akik, N., Babarović, T., Brčina, A. i Šverko, I. (2002). Validity of e-advice: The evaluation of an Internet-based system for career planning. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 193–215. <https://doi.org/10.1023/A:1020668118108>
- Šverko, I. i Babarović, T. (2016). Integrating personality and career adaptability into vocational interest space. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 89–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.017>
- Tinsley, H. E. A. (2000). The congruence myth: An analysis of the efficacy of the person-environment fit model. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 147–179. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1727>
- Ton, M. T. N. i Hansen, J. I. C. (2001). Using a person-environment fit framework to predict satisfaction and motivation in work and marital roles. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 315–331. <https://doi.org/10.1177/106907270100900401>
- Tracey, T. J. i Robbins, S. B. (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.003>
- Tranberg, M., Slane, S. i Ekeberg, S. E. (1993). The relation between interest congruence and satisfaction: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 253–264. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1018>
- Tsabari, O., Tziner, A. i Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 216–232. <https://doi.org/10.1177/1069072704273165>
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.
- Wilkins, K. G. i Tracey, T. J. G. (2015). Person environment fit and vocational outcomes. U M. Coetze (Ur.), *Psycho-social career meta-ca-*

pacities: Dynamics of contemporary career development (str. 123–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00645-1_7

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. i Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Antecedents and Outcomes of Students' Engagement

Iva ČERNJA RAJTER
University Department for Croatian Studies, Zagreb

Zvonimir GALIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb

Ivana KUZMAN
Grand Hotel Imperial d.d., Dubrovnik

Iva ŠVERKO
Institute of Social Sciences Ivo Pilar, Zagreb

The aim of this research was to investigate possible antecedents and outcomes of students' engagement. Students' engagement is a positive condition characterized by vigor, dedication and absorption in work and it was measured by the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S). Our study had two research problems. Within the first problem, we relied to the Job Demands-Resources Model to examine the possible determinants of students' engagement: core self-evaluations and the person-environment fit (congruence as measured with the Iachan M index). Within the second research problem we examined the role of students' engagement in explaining academic achievement. Participants were students enrolled in six different study programs at the University of Zagreb (N = 380). The results have shown that congruence and core self-evaluations explained students' engagement. Core self-evaluations were shown to be related to all aspects of students' engagement, while congruence contributed over and above core self-evaluations to dedication and total students' engagement. Academic achievement was determined by gender, age, core self-evaluations and students' engagement, but not by congruence. Students' engagement explained an additional variance of academic achievement s over gender, age, and core self-evaluations.

Keywords: students' engagement, congruence, Job Demands-Resources Model, core self-evaluations, academic achievement



Međunarodna licenca / International License:
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial