

Osobine ličnosti i školski uspjeh

Mičević, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:409996>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-23**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Maja Mičević

Osobine ličnosti i školski uspjeh

Završni rad

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Maja Mičević

Osobine ličnosti i školski uspjeh

Završni rad

Područje društvenih znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i
psihologija obrazovanja

Mentor: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 25.7.2020.

Maja Mičević, 0122227119
ime i prezime studenta, JMBAG

Sadržaj

Sažetak	1
1. UVOD	2
<i>1.1. Osobine ličnosti</i>	2
<i>1.2. Školski uspjeh</i>	3
<i>1.3. Povezanost osobina ličnosti i školskog uspjeha</i>	4
2. PETOFAKTORSKI MODEL LIČNOSTI	4
<i>2.1 Ekstraverzija</i>	4
<i>2.1.1. Ekstraverzija i školski uspjeh</i>	5
<i>2.2. Ugodnost</i>	6
<i>2.2.1. Ugodnost i školski uspjeh</i>	7
<i>2.3. Savjesnost</i>	7
<i>2.3.1. Savjesnost i školski uspjeh</i>	8
<i>2.4. Neuroticizam</i>	9
<i>2.4.1. Neuroticizam i školski uspjeh</i>	9
<i>2.5. Otvorenost prema iskustvu</i>	10
<i>2.5.1. Otvorenost prema iskustvu i školski uspjeh</i>	11
3. EYSENCKOV MODEL LIČNOSTI	12
<i>3.1. Psihoticizam</i>	12
<i>3.1.1. Psihoticizam i školski uspjeh</i>	12
<i>3.2. Ekstraverzija</i>	13
<i>3.2.1. Ekstraverzija i školski uspjeh</i>	13
<i>3.3. Neuroticizam</i>	14
<i>3.3.1. Neuroticizam i školski uspjeh</i>	15
<i>3.4. Skala laži</i>	15
<i>3.4.1. Skala laži i školski uspjeh</i>	16
4. ZAKLJUČAK	17
5. LITERATURA	18

Osobine ličnosti i školski uspjeh

Ličnost se već dugo vremena proučava u kontekstu obrazovanja. Istraživanja su pokazala kako osobine ličnosti imaju značajnu prediktivnu vrijednost za školski uspjeh. Od dimenzija ličnosti petofaktorskog modela, pokazalo se kako dimenzija savjesnosti ima najsnažniju povezanost sa školskim uspjehom. Povezanost savjesnosti i školskog uspjeha usporediva je sa povezanošću inteligencije i školskog uspjeha. Nakon savjesnosti, najvišu pozitivnu korelaciju sa školskim uspjehom imaju otvorenost i ugodnost. Pretpostavlja se kako bi postojala veća povezanost između otvorenosti i školskog uspjeha kada bi se u istraživanjima koristio veći spektar mjera školskog uspjeha osim samog akademskog postignuća. Najslabiju povezanost sa školskim uspjehom imaju ekstraverzija i neuroticizam. Za sve dimenzije, osim savjesnosti, se pokazalo kako postoji najveća povezanost između osobina ličnosti i školskog uspjeha tijekom osnovnoškolskog obrazovanja te da potom opada. Savjesnost je podjednako povezana sa školskim uspjehom na svim razinama obrazovanja. U meta-analizi istraživanja koja su se bavila Eysenckovim modelom dobivena je niska negativna korelacija između psihoticizma i školskog uspjeha te neuroticizma i školskog uspjeha; i vrlo niska pozitivna korelacija između ekstraverzije i školskog uspjeha te skale laži i školskog uspjeha. S obzirom na to da petofaktorski model objašnjava veći udio ukupne varijance u školskom uspjehu od Eysenckovog modela, preporučuje se korištenje petofaktorskog modela pri predviđanju školskog uspjeha. Postojanje povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha može imati značajne implikacije u kontekstu obrazovanja te se ovi podaci mogu koristiti u svrhu poboljšanja selekcijskog postupka, identificiranja rizičnih učenika i studenata te pri izradi intervencija i programa za pomoć djeci s poteškoćama u učenju.

Ključne riječi: ličnost, školski uspjeh, petofaktorski model, Eysenckov model

1. UVOD

Mnogi autori na različite načine definiraju ličnost. Dok se laički može reći kako je ličnost način na koji se pojedinac ponaša, jedna od najšire prihvaćenih definicija u akademskom svijetu jest da je ličnost konzistentan način ponašanja i postupanja pojedinca (Fulgosi, 1997). Psihologija ličnosti iznimno je zastupljena u suvremenoj psihologiji. Njezin značaj velikim dijelom leži u tome da psihologija ličnosti sintetizira saznanja iz različitih područja psihologije te ona tumači čovjeka u cijelosti.

Obrazovanje ima ključnu ulogu u životu većine djece i mladih odraslih. U današnje vrijeme većina ljudi u zapadnom svijetu provede barem 12 godina svoga života obrazujući se, a sve je učestalije pohađanje i višeg obrazovanja. Upravo zbog toga postoji potreba za znanošću o obrazovanju, odnosno psihologijom obrazovanja. Psihologija obrazovanja je grana primijenjene psihologije koja objedinjuje znanja iz psihologije i obrazovanja (Aggarwal, 2010). Njezin glavni cilj je primijeniti znanja iz psihologije u svrhu poboljšanja procesa i ishoda učenja (Mangal, 2002). Kako bi ostvarili ovaj cilj, praktičari proučavaju motivaciju, inteligenciju, individualne razlike, osobine ličnosti, evaluacijske metode i mnoge druge pojmove u okviru obrazovanja (Aggarwal, 2010).

1.1. Osobine ličnosti

Osobine ličnosti se već dugo vrijeme proučavaju u kontekstu obrazovanja. Uz inteligenciju, osobine ličnosti se često koriste pri predviđanju uspjeha u školi (Rindermann i Neubauer, 2001). Pretpostavlja se kako postoji povezanost osobina ličnosti i školskog uspjeha zbog toga što su prijašnja istraživanja pokazala da su osobine ličnosti prediktori socijalno cijenjenih ponašanja. Prve povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha otkrivene su u prvoj polovini 20. stoljeća te su, prihvaćanjem novih modela i metoda istraživanja, ovi rezultati još više produbljeni (Poropat, 2009). U današnje vrijeme većina istraživanja se koristi jednim od najšire prihvaćenih modela ličnosti danas - petofaktorskim modelom ličnosti (FFM).

Otkriće petofaktorskog modela ličnosti bilo je dugotrajno te je započelo u prvoj polovici 20. stoljeća analizom riječi iz rječnika. Istraživači su se vodili leksičkom hipotezom koja glasi kako je većina društveno relevantnih i izraza vezanih uz ličnost sadržana i kodirana u govornom jeziku. Ekstrakcijom svih riječi vezanih uz osobine ličnosti, Allport i Odbert (1936) su dobili listu od 18000 riječi. Daljnjom klasifikacijom dobivena je struktura koja se sastojala od pet glavnih faktora: ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost prema iskustvu. Postojanje

ove strukture ličnosti potvrđeno je u različitim kulturama i jezicima te se može pretpostaviti kako je ona univerzalna (John i Srivastava, 1999). Costa i McCrae (1992) su osmislili NEO PI-R inventar koji mjeri svaku dimenziju ličnosti petofaktorskog modela.

Iako je petofaktorski model jedan od najpoznatijih modela u današnje vrijeme, on nije jedini koji je prihvaćen u ovom području te ima određene nedostatke. Jedan od glavnih nedostataka petofaktorskog modela jest to što on nije zasnovan na teorijskoj osnovi. S druge strane, Eysenckov model je zasnovan na teoretskoj osnovi te je upravo iz tog razloga vrlo popularan u psihologiji ličnosti. Glavna razlika između petofaktorskog i Eysenckovog modela je to što se Eysenck vodio teorijom pri faktorskoj analizi, dok petofaktorski model ima strogu empirijsku osnovu. Upravo zbog teorijske osnove je Eysenck naglašavao prednost svog modela nad petofaktorskim. Eysenckov model je trofaktorski te se sastoji od dimenzija ekstraverzije, psihotičizma i neuroticizma te skale laži (Poropat, 2011). No, kao i ostali modeli, i Eysenckov ima svoje nedostatke. Primjerice, mnogi autori su primijetili kako dimenzija ekstraverzije reflektira dva konstrukta - socijalnost i impulzivnost (Guilford, 1975), a skala laži reflektira konformizam i zavaravanje (Francis, Pearson i Stubbs, 1991). Sam Eysenck je prihvatio kako postoje određeni problemi internalne konzistencije unutar ovoga modela.

1.2. Školski uspjeh

Iako se školski uspjeh može činiti kao jednoznačan pojam, on se zapravo može odnositi na razne aspekte obrazovanja. Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges i Hayek (2006) navode kako školski uspjeh jednim dijelom obuhvaća tradicionalne komponente, poput rezultata standardiziranih ispita (npr. matura), školskih ocjena, ECTS bodova i slično. Od tradicionalnih komponenta za procjenu akademskog uspjeha višeg obrazovanja mogu se koristiti mjere poput mogućnosti zaposlenja i prihoda nakon završenog fakulteta. No, iako su navedene tradicionalne mjere najobjektivnije, one nisu uvijek najtočnije. Ocjene u školi nisu uvijek pouzdana mjera znanja, niti školskog uspjeha. Osim tradicionalnih, postoje još neke komponente školskog uspjeha koje je teže izmjeriti, poput zadovoljstva i upornosti studenata. Također, iako se ne mogu promatrati kao direktna mjera školskog uspjeha, ishodi učenja kao što su sposobnost kritičkog mišljenja, akademska pismenost, samopouzdanje i socijalne kompetencije se također trebaju uzeti u obzir. Konačno, York, Gibson i Rankin (2015) navode kako se školski uspjeh sastoji od šest komponenti: akademskog postignuća (ocjene), zadovoljstva, usvajanja vještina i sposobnosti, upornosti, usvajanja ishoda učenja i uspjeha u karijeri. No, iako se većina autora slaže kako se školski uspjeh sastoji od više

komponenti, u većini istraživanja se i dalje školski uspjeh mjeri samo akademskim postignućem, odnosno školskim ocjenama.

1.3. Povezanost osobina ličnosti i školskog uspjeha

Cilj ovog rada jest na temelju dostupne literature istražiti povezanost između pojedinih osobina ličnosti i školskog uspjeha. Kako su petofaktorski i Eysenckov model ličnosti dominantni u objašnjavanju strukture ličnosti, ovaj rad će se usmjeriti na njih. U ovom radu razmotrit će se svih pet dimenzija petofaktorskog modela ličnosti (neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost prema iskustvu, ugodnost, savjesnost) te će se istražiti njihova povezanost sa školskim uspjehom. Također, razmotrit će se sve skale Eysenckovog modela ličnosti (neuroticizam, ekstraverzija, psihoticizam i skala laži) te njihova povezanost sa školskim uspjehom.

S obzirom na to da mjere osobina ličnosti nisu konstruirane u svrhu predikcije školskog uspjeha, kao što su mjere inteligencije, postavlja se pitanje zašto se uopće očekuje da će osobine ličnosti biti povezane sa školskim uspjehom. Pretpostavka da inteligencija, socioekonomski status i osobine ličnosti utječu na socijalno poželjna ponašanja je konzistentna s pretpostavkom da uspjeh u obrazovnom i poslovnom okruženju određuju mogućnost, prilika i volja za izvedbom pojedinca. Mogućnost pojedinca u obrazovnom ili poslovnom okruženju određuju njegova znanja, vještine i inteligencija; priliku određuju okolinski faktori, uključujući socioekonomski status; a volja je određena motivacijom, kulturalnim normama i osobinama ličnosti pojedinca (Traag, van der Valk, van der Velden, de Vries i Wolbers, 2005). Meta-analize istraživanja u ovom području su pokazale kako su mogućnost, odnosno inteligencija (Streze, 2007), i prilika, odnosno socioekonomski status (Sirin, 2005), povezani s školskim uspjehom. Faktori vezani uz volju pojedinca, poput prisutnosti, inicijative i uključenja u izvannastavne aktivnosti, su u istraživanjima imale statistički značajnu prediktivnu vrijednost za školski uspjeh (Willingham, Pollack i Lewis, 2002; prema Poropat, 2009). Stoga, može se očekivati kako su osobine ličnosti, kao i ostali faktori vezani uz volju za izvedbom, povezane sa školskim uspjehom.

2. PETOFAKTORSKI MODEL LIČNOSTI

2.1. Ekstraverzija

Ekstraverzija je prva dimenzija petofaktorskog modela ličnosti te se odnosi na pristup pojedinca svom socijalnom okruženju. Raspon ove dimenzije se kreće od krajnje introvertiranosti

do krajnje ekstravertiranosti. Osobe visoko na dimenziji ekstraverzije su društvene, aktivne, razgovorljive, asertivne i energetske (McCrae i John, 1992). Ekstraverti često imaju razvijene socijalne vještine, veliki krug prijatelja, priključuju se sportskim timovima i postaju članovi raznih klubova. Oni uživaju u društvu. Osobe nisko na dimenziji ekstravertiranosti su introverti. Introverte se opisuje kao povučene, mirne, ljubitelje samoće i nezavisne (Barać, 2011).

Dimenzija ekstravertiranost-introvertiranost iznimno je značajna u psihologiji ličnosti. Ova dimenzija se dosljedno pojavljuje u mnogim modelima ličnosti. Čak i autori koji zagovaraju trofaktorsku strukturu ličnosti zadržavaju ekstraverziju kao jedan od faktora u svojim modelima (Eysenck i Eysenck, 1975; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997).

Kako se ekstraverzija najčešće pojavljuje kao osobina višeg reda, ona se sastoji od više užih osobina, kao što su primjerice razgovorljivost i socijabilnost. No, neki autori se ne slažu u tome koje osobine se nalaze u dimenziji ekstravertiranosti. Primjerice, Eysenck i Eysenck (1975; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997) opisuju ekstraverta s negativne strane, kao impulzivnog, onog koji donosi rizične odluke i nepouzdano; dok Costa i McCrae (1985; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997) ne navode ove osobine u svojem modelu. Ostali autori se više usmjeravaju na socijabilnu stranu ekstraverta te također ne uključuju negativne osobine koje su naveli Eysenck i Eysenck (1975; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997). S obzirom na to da se pojam ekstravertiranosti koristi već dugi niz desetljeća, nije iznenađujuće kako je došlo do promjene značenja tog pojma. Također, Hogan (1983; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997) i Tellegen (1985; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997) dodaju kako su osobe visoko na dimenziji ekstravertiranosti ambiciozne, marljive i usmjerene cilju, zbog čega se može pretpostaviti kako je ekstraverzija pozitivno povezana sa školskim uspjehom.

2.1.1. Ekstraverzija i školski uspjeh

Istraživanja u području povezanosti ekstraverzije i školskog uspjeha nisu jednoznačna. De Raad i Schouwenburg (1996) su pretpostavili kako će pojedinci koji su visoko na dimenziji ekstraverzije imati bolji školski uspjeh zbog toga što imaju više razine energije te pozitivniji stav prema učenju. No, druga istraživanja su pokazala da će osobe visoko na dimenziji ekstraverzije biti više zainteresirane za druge aktivnosti, poput druženja s prijateljima i izvannastavnih aktivnosti, te će stoga imati lošiji školski uspjeh (Eysenck, 1992b). Meta-analizom istraživanja koja su se bavila povezanošću ekstraverzije i školskog uspjeha utvrđeno je da ekstraverzija ima vrlo nisku prediktivnu vrijednost za školski uspjeh. Povezanost ekstraverzije i školskog uspjeha uvelike ovisi o uzorku i metodologiji istraživanja, te se pretpostavlja da je zbog toga pronađena

slaba povezanost. Također, pretpostavlja se da postoji različita povezanost između ekstraverzije i školskog uspjeha u osnovnom, srednjem i višem obrazovanju. Najsnažnija povezanost pronađena je između ekstraverzije i školskog uspjeha u osnovnoškolskom obrazovanju, a najslabija između ekstraverzije i školskog uspjeha u visokom obrazovanju; pri čemu vrijedi kako u pravilu učenici nisko na dimenziji ekstraverzije imaju viši školski uspjeh (Poropat, 2009). Jedno od mogućih objašnjenja slabljenja ove povezanosti povećanjem stupnja obrazovanja jest veći socijalni krug ekstraverata tijekom visokog obrazovanja. Dok se tijekom osnovnoškolskog obrazovanja učenici pretežito oslanjaju na roditelje i obitelj kada im je potrebna pomoć pri učenju, tijekom višeg obrazovanja studenti se oslanjaju na socijalni krug unutar struke, odnosno ustanove u kojoj studiraju. S obzirom na to da ekstraverti lakše i brže sklapaju prijateljstva i imaju širi krug prijatelja koji im mogu pomoći, oni imaju veće koristi od svog socijalnog kruga pri učenju (Davidson, Gillies i Pelletier, 2015).

2.2. Ugodnost

Ugodnost je dimenzija koja se, poput ekstraverzije, odnosi na društvene aspekte, no više je usmjerena na altruizam. Osobe visoko na ovoj dimenziji imaju želju pomagati drugima. Osim toga, može ih se opisati kao prijateljske, ljubazne, suosjećajne, drage, obzirne i povjerljive osobe (McCrae i John, 1992). Također, osobe visoko na dimenziji ugodnosti vjeruju u suradnju i koriste neuvredljiv govor (Costa i McCrae, 1999). S druge strane, osobe nisko na ovoj dimenziji su natjecateljski nastrojene, nepovjerljive, grube, tvrdoglave i neobzirne prema drugima (Toegel i Barsoux, 2012).

Karakteristike ugodnosti povezane su s određenim ponašanjima u djetinjstvu i odrasloj dobi. Jedno longitudinalno istraživanje pratilo je 194 pojedinaca tijekom perioda od 27 godina od njihove osme do 36. godine. Osobe visoko i nisko na dimenziji ugodnosti u odrasloj dobi razlikovale su se u procjenama agresivnosti, poslušnosti i samokontrole tijekom djetinjstva. Pronađena su dva dominantna tipa osoba s obzirom na razine ugodnosti koji su relativno stabilni u vremenu: stabilni tip visoko na razini ugodnosti i stabilni tip nisko na razini ugodnosti. Osobe stabilnog tipa visoko na ugodnosti su kao djeca imali visoke razine poslušnosti i samokontrole te niske razine agresivnosti, a kao odrasli su imali visoke razine socijalizacije i niske impulzivnosti. Osobe stabilnog tipa nisko na ugodnosti su kao djeca imali niske razine poslušnosti i samokontrole te visoke razine agresivnosti, a kao odrasli su imali niske razine socijalizacije i visoke razine impulzivnosti (Laursen, Pulkkinen i Adams, 2002).

2.2.1. Ugodnost i školski uspjeh

Većina istraživanja ukazuje kako je ugodnost pozitivno povezana sa školskim uspjehom. Visoke razine ugodnosti mogu imati pozitivan utjecaj na školski uspjeh zbog toga što potiču pojedinca na suradnju u procesu učenja (De Raad i Schouwenburg, 1996). Ovo je potvrđeno i u istraživanju autora Vermetten, Lodewijks i Vermunt, (2001) koji su pronašli kako je ugodnost bila povezana sa praćenjem uputa od strane učitelja te trudom i fokusiranošću na zadatak. Meta-analizom 109 uzoraka je utvrđeno da ugodnost ima nisku prediktivnu vrijednost za školski uspjeh. Pronađena je najsnažnija povezanost ugodnosti i školskog uspjeha tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, a tijekom daljnjeg obrazovanja ta povezanost opada (Poropat, 2009). Ovaj podatak se djelomično može objasniti rezultatima longitudinalnog istraživanja o karakteristikama ugodnosti. Ugodnost u djetinjstvu očituje u razinama poslušnosti i samokontrole, odnosno ponašanjima koja mogu imati veći utjecaj na školski uspjeh; dok se u odrasloj dobi očituje u razinama socijalizacije i impulzivnosti, odnosno ponašanjima za koje se pretpostavlja da su manje vezana uz školski uspjeh (Laursen, Pulkkinen i Adams, 2002). Iz ovoga se može pretpostaviti kako će biti veća povezanost ugodnosti i školskog uspjeha tijekom djetinjstva, a da će opadati pri prijelazu u odraslu dob, na što ukazuju i rezultati u meta-analizi (Poropat, 2009).

2.3. Savjesnost

Savjesnost je dimenzija koja se odnosi na planiranje i sposobnost organizaciju. Osobe visoko na ovoj dimenziji su poslušne, sistematične, odgovorne, organizirane, točne, disciplinirane i produktivne (McCrae i John, 1992). One imaju razvijene vještine vodstva i planiraju unaprijed (Costa i McCrae, 1999). Vrlo česta karakteristika osoba koje su visoko na ovoj dimenziji je izražen motiv za postignućem (McCrae i John, 1992). Na drugom dijelu ovog kontinuuma nalaze se osobe nisko na dimenziji savjesnosti te se njih opisuje kao neorganizirane, spontane, lijene i neodgovorne.

Neki autori pretpostavljaju kako su facete savjesnosti uvelike povezane sa temperamentom. Kako je temperament biološki uvjetovan i očituje se od najranije dobi, može se pretpostaviti da se neke karakteristike, koje se očituju kao visoke razine savjesnosti kod odraslih, pojavljuju i kod djece. Procjene koje su majke dale o ličnosti svoje djece podržavaju pretpostavku da se dimenzije petofaktorskog modela ličnosti pojavljuju i kod djece (John, Caspi, Robins, Moffitt i Stouthamer-Loeber, 1994; prema Eisenberg, Duckworth, Spinrad i Valiente, 2014). Također, pokazalo se da

su vlastite procjene djece o karakteristikama savjesnosti stabilne tijekom vremena te su u značajnoj korelaciji sa procjenama roditelja (Eisenberg, Duckworth, Spinrad i Valiente, 2014).

2.3.1. Savjesnost i školski uspjeh

Pretpostavlja se kako je savjesnost najsnažnije povezana sa školskim uspjehom. Visoke razine savjesnosti su povezane sa postavljanjem ciljeva i održavanjem truda (Barrick, Mount i Strauss, 1993) što pridonosi akademskom uspjehu (Steel, 2007), upravljanju vremenom (Bidjerano i Dai, 2007) i usmjerenosti na domaću zadaću (Trautwein, Ludtke, Schnyder i Niggli, 2006). Meta-analizom 138 uzoraka je utvrđeno kako, od svih dimenzija petfaktorskog modela, savjesnost ima najsnažniju povezanost sa školskim uspjehom, odnosno srednju prediktivnu vrijednost (Poropat, 2009). Ovi rezultati su u skladu s predikcijama, a potvrđeni su i u novijim istraživanjima (Conrad i Patry, 2012). Istraživanja odnosa osobina ličnosti i školskog uspjeha na području Republike Hrvatske također su potvrdila postavku da je, od svih dimenzija ličnosti, savjesnost najsnažnije povezana sa školskim uspjehom (Vrdoljak, Lovaković i Kurtović, 2018; Matešić, Ružić i Matešić, 2009). Regresijskom analizom je utvrđeno kako dimenzije ličnosti petofaktorskog modela objašnjavaju 7,1% varijance školskog uspjeha, pri čemu savjesnost objašnjava 6,1% varijance školskog uspjeha (Matešić, Ružić i Matešić, 2009). Osim toga, istraživanja su pokazala kako je savjesnost podjednako povezana sa školskim uspjehom na svim razinama obrazovanja (Wagerman i Funder, 2007), što nije slučaj s drugim dimenzijama. Jedno od objašnjenja za podjednaku povezanost savjesnosti sa svim razinama obrazovanja može biti relativna stabilnost savjesnosti tijekom vremena (Eisenberg, Duckworth, Spinrad i Valiente, 2014) u odnosu na neke druge dimenzije, poput neuroticizma.

Također, pokazalo se da je povezanost savjesnosti i školskog uspjeha te inteligencije i školskog uspjeha jednako snažna (Poropat, 2009). No, povezanost savjesnosti i školskog uspjeha može biti još značajnija od povezanosti inteligencije i školskog uspjeha u psihologiji obrazovanja zbog toga što su mjere osobina ličnosti pouzdanije od mjera inteligencije između različitih kultura (McCrae i Allik, 2002). Iako je mjera inteligencije najčešće korištena selekcijski alat pri upisu na više obrazovanje, na temelju ovih podataka može se pretpostaviti kako bi upotreba mjere savjesnosti imala sličan učinak kao i upotreba mjere inteligencije. No, treba uzeti u obzir kako je lakše lažirati rezultate na upitniku ličnosti nego na testu inteligencije.

2.4. Neuroticizam

Dimenzija ličnosti koja obuhvaća stupanj emocionalne nestabilnosti, odnosno stabilnosti, je neuroticizam. Na jednom dijelu kontinuuma se nalazi emocionalna stabilnost, dok se na drugom nalazi neuroticizam. Osobe visoko na dimenziji neuroticizma su sklone anksioznosti i depresivnosti, hostile, nestabilne, impulzivne i napete (McCrae i John, 1992). Situacije često doživljavaju kao prijeteće, a na prijetnju ili frustraciju reagiraju negativnim emocijama. Također, osobe visoko na dimenziji neuroticizma su često kritične prema sebi i osjetljive na kritike od strane drugih (Lahey, 2009). Neuroticizam je povezan s razvojem nekih psihičkih (npr. depresija i anksioznost) i fizičkih (npr. kardiovaskularne bolesti, astma, sindrom iritabilnog crijeva) bolesti (Smith i MacKenzie, 2006). S druge strane, emocionalno stabilne osobe su opušteno, strpljive, mirne i sposobne nositi se sa prijetećim situacijama i izazovima (Barać, 2011).

Istraživanja su pokazala kako razvoju neuroticizma pridonose biološki i okolinski faktori. Na istraživanjima na blizancima se pokazalo kako genetski faktori doprinose 40% do 60% varijance u iskazivanju neuroticizma (Bouchard i Loehlin, 2001; prema Barlow, Ellard, Sauer-Zavala, Bullis i Carl, 2014). Važnu ulogu ima i lokus kontrole. Osobe s vanjskim lokusom kontrole iskazuju više razine neuroticizma, dok osobe s unutarnjim lokusom kontrole iskazuju niže razine (White, Brown, Somers i Barlow, 2006). Sveukupno, razvoj neuroticizma se pripisuje genetskim faktorima, zbog kojih pojedinac ima predispoziciju za veću reaktivnost na stresne događaje; okolinskim događajima kroničnog stresa ili traume koje pojedinac percipira kao nepredvidljive i nekontrolabilne te kontrolirajući roditeljski stil (Barlow, Ellard, Sauer-Zavala, Bullis i Carl, 2014). Novija istraživanja su pokazala kako genetski faktori imaju snažniji utjecaj na mlađe pojedince, dok okolinski imaju snažniji utjecaj na starije pojedince (Laceulle, Orm el, Aggen, Neale i Kendler, 2013; prema Barlow, Ellard, Sauer-Zavala, Bullis i Carl, 2014).

2.4.1. Neuroticizam i školski uspjeh

S obzirom na to da su osobe visoko na dimenziji neuroticizma anksiozne, impulzivne i napete, pretpostavlja se kako će to interferirati sa akademskim zadacima te će time neuroticizam biti negativno povezan sa školskim uspjehom (Da Raad i Schouwenburg, 1996). Također, emocionalna stabilnost je povezana sa samoeфикасношću (Caprara, Vecchione, Barbaranelli i Alessandri, 2013) koja je u pozitivnoj korelaciji sa akademskim uspjehom (Robbins i sur., 2004). No, istraživanja povezanosti neuroticizma i školskog uspjeha su dvojak. U nekim istraživanjima je dobiveno da je neuroticizam pozitivno (Vrdoljak, Lovaković i Kurtović, 2018), dok je u drugima dobiveno kako je negativno povezan sa školskim uspjehom (Chamorro-Premuzic i Furnham,

2003). No, s obzirom na to da je u većini istraživanja dobivena negativna korelacija između neuroticizma i školskog uspjeha, pretpostavlja se kako postoji negativna povezanost između neuroticizma i školskog uspjeha, odnosno kako je emocionalna stabilnost u pozitivnoj korelaciji sa školskim uspjehom. U skladu s navedenim, Poropat (2009) je u meta-analizi provjeravao prediktivnu vrijednost emocionalne stabilnosti. No, prediktivna vrijednost emocionalne stabilnosti je bila vrlo niska.

Iako većina istraživanja ukazuje na negativnu povezanost između neuroticizma i školskog uspjeha, postavlja se pitanje zašto je u nekim istraživanjima pronađena pozitivna povezanost među njima. Jedno od mogućih objašnjenja jest da su visoko neurotični pojedinci zbog visokih razina anksioznosti motivirani na učenje. Naime, anksiozne osobe su visoko motivirane na učenje te ulažu trud i napor kako bi smanjili mogućnost neuspjeha. Visoka motiviranost i ulaganje truda mogu dovesti do većeg školskog uspjeha, te se stoga ovim putem može objasniti pozitivna povezanost između neuroticizma i školskog uspjeha koja je dobivena u nekim istraživanjima (Norem i Cantor, 1986).

Kao i kod drugih dimenzija osim savjesnosti, najснаžnija povezanost emocionalne stabilnosti i školskog uspjeha pronađena je za osnovnu školu, a potom opada do višeg obrazovanja (Poropat, 2009). Mnoga istraživanja su pokazala kako su u kasnoj adolescenciji najviše razine neuroticizma te potom u odrasloj dobi opadaju (Roberts i Mroczek, 2008), što je upravo razdoblje srednjoškolskog i visokog obrazovanja. Ovime se stoga može objasniti slaba povezanost emocionalne stabilnosti i školskog uspjeha tijekom višeg stupnja obrazovanja.

2.5. Otvorenost prema iskustvu

Posljednja dimenzija ličnosti petofaktorskog modela jest otvorenost, odnosno otvorenost prema iskustvu. Ova dimenzija se odnosi na stupanj u kojemu je pojedinac otvoren novim iskustvima i načinima razmišljanja. Osobe visoko na ovoj dimenziji su znatiželjne, kreativne, intelektualne te imaju interes za umjetnost. One cijene nekonvencionalne vrijednosti i imaju izraženu želju za promjenom i istraživanjem novih stvari. Osobe nisko na ovoj dimenziji su konzervativne, tradicionalne i ljubitelji rutine (McCrae i John, 1992).

Osim „otvorenost“, ova dimenzija se ponekad naziva i „intelekt“ ili „kultura“ zbog svojih karakteristika. No, naziv „kultura“ pretpostavlja kako je otvorenost rezultat obrazovanja, a posebice liberalnog obrazovanja koje je u središtu zapadnih sveučilišta. Zapadna sveučilišta

podučavaju široki spektar ideja, usmjeravaju se podjednako na znanosti i umjetnosti te potiču kritičko mišljenje što se upravo poklapa sa karakteristikama osoba visoko na dimenziji otvorenosti. Iako postoji značajno preklapanje karakteristika otvorenosti i zapadnih sveučilišta, pronađeno je kako obrazovanje ima slabi utjecaj na razvoj otvorenosti. Pojedinci visoko na dimenziji otvorenosti koji nisu imali formalnu edukaciju, iako nisu imali priliku razviti svoju znatiželju i kreativnost, su još uvijek s psihološke strane bili otvoreni prema iskustvu. Također, pojedinci nisko na dimenziji otvorenosti koji su visoko obrazovani, iako su često posjećivali muzeje i bili izloženi umjetnosti, nisu pokazivali osobni interes za time (Costa i sur., 1986; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997). Osim obrazovanja, obitelj ima bitnu ulogu u razvoju širokih interesa i liberalnih stavova. No, u studijama blizanaca pronađena je i uloga nasljeđa u razvoju otvorenosti (Bergeman i sur., 1993; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997). Konačno, iz ovoga može slijediti još jedno objašnjenje povezanosti otvorenosti i edukacije, a to je da osobe visoko na dimenziji otvorenosti teže višim stupnjevima obrazovanja (Johnson, Briggs i Hogan, 1997).

2.5.1. Otvorenost prema iskustvu i školski uspjeh

Zbog visokih razina intelekta i snalažljivosti, smatra se kako je otvorenost pozitivno povezana sa školskim uspjehom. Osim toga, otvorenost je u pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za učenjem (Tempelaar, Gijsselaers, van der Loeff, i Nijhuis, 2007) i kritičkim razmišljanjem (Bidjerano i Dai, 2007) koje su bitne značajke za školski uspjeh. Također, istraživanja su pokazala kako od svih faktora petofaktorskog modela otvorenost ima najsnažniju negativnu korelaciju sa izostajanjem s posla, odnosno škole (Lounsbury, Steel, Loveland i Gibson, 2004). Meta-analizom 113 uzoraka je utvrđeno kako otvorenost ima nisku prediktivnu vrijednost za školski uspjeh (Poropat, 2009). Iako se može očekivati kako postoji snažnija povezanost otvorenosti i školskog uspjeha zbog značajnog odnosa otvorenosti i obrazovanja, ona nije pronađena. No, postoji mogućnost da snažnija povezanost nije pronađena zbog jednog značajnog nedostatka većine istraživanja, a to je način na koji se mjeri školski uspjeh. Mnoga istraživanja u obzir uzimaju samo akademsko postignuće, odnosno školske ocjene, a zanemaruju druge karakteristike školskog uspjeha poput zadovoljstva, usvajanja vještina i sposobnosti, upornosti i usvajanja ishoda učenja. Može se pretpostaviti kako bi mjerenjem navedenih karakteristika školskog uspjeha dobivena veća povezanost otvorenosti i školskog uspjeha zbog visoke intrinzične motivacije osoba visoko na dimenziji otvorenosti (Tan, Lau, Kung i Kailsan, 2019) i želje za savladavanjem gradiva, a ne nužno dobrim ocjenama.

Istraživanje Bakker, Vergel i Kuntze (2015) je proučavalo otvorenost i školski uspjeh s druge perspektive – procjenjujući školski uspjeh pomoću toga koliko je student sudjelovao u nastavi, predanosti i usvajanja gradiva. Ovo istraživanje je provedeno na 45 studenata psihologije na Sveučilištu u Nizozemskoj. Rezultati su pokazali kako pojedinci koji su visoko na dimenziji otvorenosti, u odnosu na pojedince nisko na toj dimenziji, bolje iskorištavaju resurse (npr. autonomija i prilike za razvoj) koje imaju u svojoj okolini, te posljedično više sudjeluju u nastavi i imaju veću predanost pri učenju. Stoga, ovo istraživanje je pokazalo kako, osim zbog toga što je pozitivno korelirana sa kognitivnim funkcioniranjem (Soubelet i Salthouse, 2010; prema Bakker, Vergel i Kuntze, 2015) i inteligencijom (John i Srivastava, 1999; prema Bakker, Vergel i Kuntze, 2015), otvorenost potiče visok školski uspjeh na još jedan način. Pojedinci koji su visoko na dimenziji otvorenosti bolje iskorištavaju resurse koje imaju u svojoj okolini što potiče njihov entuzijazam i motivaciju za učenjem te zbog toga ulažu veći trud u učenje i savladavanje gradiva (Bakker, Vergel i Kuntze, 2015).

3. EYSENCKOV MODEL LIČNOSTI

3.1. Psihoticizam

Psihoticizam je prva dimenzija Eysenckovog modela ličnosti te jedina koja se ne pojavljuje pod istim nazivom u petofaktorskom modelu. Prema Eysencku (1992a), ovaj faktor je nadređeni faktorima ugodnosti i savjesnosti koji su glavne dimenzije unutar petofaktorskog modela. Eysenck zagovara model u kojemu je psihotičizam glavni faktor, a ugodnost i savjesnost faktori nižeg reda oslanjajući se na rezultate istraživanja psihotičizma kod shizofreničara (Eysenck, 1992a). Pojedince visoko na dimenziji psihotičizma se može opisati kao osobe koje često zanemaruju „zdrav razum“ te se ponašaju impulzivno (Eysenck, 1990; prema Sato, 2005). Iako je psihotičizam jedna od tri glavne dimenzije u Eysenckovom modelu ličnosti, više pažnje je usmjereno na ostale dvije dimenzije.

3.1.1. Psihotičizam i školski uspjeh

Psihotičizam je povezan sa ugodnosti i savjesnosti, no pretpostavlja se kako upravo njegova povezanost sa savjesnošću ima značajnu ulogu u predviđanju školskog uspjeha. S obzirom na to da je od svih dimenzija ličnosti petofaktorskog modela upravo savjesnost najviše povezana sa školskim uspjehom, pretpostavlja se kako će se slični rezultati dobiti i sa psihotičizmom, ali u suprotnom smjeru (Poropat, 2011). Također, s obzirom na to da pojedinci visoko na dimenziji

psihoticizma smatraju da je izostajanje iz škole prihvatljivo (Jones i Francis, 1995), imaju poteškoće školi (Slobodskaya, Safranova i Windle, 2005) te imaju negativan stav prema školi općenito (Francis i Montgomery, 1993), pretpostavlja se kako postoji negativna povezanost između školskog uspjeha i psihoticizma.

Poropat (2011) je, slično kao i dvije godine ranije koristeći petofaktorski model (Poropat, 2009), napravio meta-analizu istraživanja u području povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha, no ovaj put koristeći Eysenckov model ličnosti. Ovo je trenutno najopsežnije istraživanje na ovu temu. U istraživanju je pronađena slaba negativna korelacija između psihoticizma i školskog uspjeha. Ova povezanost velikim dijelom reflektira povezanost savjesnosti i školskog uspjeha, te pretpostavlja da je zbog toga dobivena slabija i korelacija obrnutog smjera u odnosu na povezanost savjesnosti i školski uspjeha. No, autor navodi problem sa skalom psihoticizma koji se treba uzeti u obzir pri interpretaciji. Psihoticizam je imao nezadovoljavajuću internalnu pouzdanost, te se postavlja pitanje je li uopće opravdano koristiti ovu skalu u trenutnom obliku pri predviđanju školskog uspjeha (Poropat, 2001).

3.2. Ekstraverzija

Druga dimenzija Eysenckovog modela ličnosti jest ekstraverzija. Osobe visoko na dimenziji ekstravertiranosti imaju niže razine pobuđenosti živčanog sustava, dok osobe nisko na ovoj dimenziji imaju visoke razine pobuđenosti. Zbog toga ekstraverti aktivno traže stimulaciju u okolini kako bi povisili razinu pobuđenosti, dok introverti izbjegavaju stimulacije iz okoline. Ovo je ujedno i glavni razlog zašto ekstraverti preferiraju stimulirajuće aktivnosti, a introverti preferiraju umirujuće i manje stimulirajuće aktivnosti (Eysenck, 1990; prema Sato, 2005).

Dimenzija ekstraverzije se pojavljuje i u petofaktorskom modelu ličnosti uz određene razlike pri njihovoj interpretaciji. Glavna razlika u Eysenckovoj interpretaciji nasuprot interpretaciji petofaktorskog modela jest da Eysenck ekstraverta opisuje kao impulzivnog i nepouzdanog (Eysenck i Eysenck 1975; prema Johnson, Briggs i Hogan, 1997), dok se u petofaktorskom modelu ekstravert ne opisuje na ovaj način.

3.2.1. Ekstraverzija i školski uspjeh

Pronađeni su kontradiktorni rezultati pri istraživanju povezanosti ekstraverzije i školskog uspjeha. Slično kao i kod ekstraverzije u petofaktorskom modelu, s jedne strane se može očekivati da će ekstraverti imati bolji školski uspjeh zbog viših razina energije i traženja stimulacije iz

okoline, dok s druge strane postoji mogućnost da će biti okupirani drugim aktivnosti te se neće usmjeriti na učenje (De Raad i Schouwenburg, 1996). Također, zbog viših razina energije ekstraverti su uočljiviji učiteljima što može djelovati u oba smjera. Konačno, rezultati meta-analize istraživanja povezanosti ekstraverzije u petofaktorskom modelu i školskog uspjeha ukazuju na vrlo nisku prediktivnu vrijednost ekstraverzije za školski uspjeh te nisku negativnu korelaciju sa školskim uspjehom (Poropat, 2009), te se stoga slični rezultati očekuju i kod ekstraverzije u Eysenckovom modelu.

Meta-analizom istraživanja u ovom području pronađena je vrlo niska pozitivna korelacija ekstraverzije i školskog uspjeha (Poropat, 2011). Korelacija između ekstraverzije i školskog uspjeha bila je približno jednake snage kao i u istraživanju Poropat (2009), no različitog smjera. Razlika u smjeru povezanosti između navedena dva istraživanja nije iznenađujuća s obzirom na to da prijašnja istraživanja ukazuju na moguću povezanost ekstraverzije i školskog uspjeha u oba smjera (De Raad i Schouwenburg, 1996). Osim navedenoga, pretpostavlja se kako se razlika u smjeru pojavila i zbog različitih načina definiranja ekstraverzije u petofaktorskom i Eysenckovom modelu (Johnson, Briggs i Hogan, 1997) te posljedično zbog različitih čestica koje se pojavljuju u upitnicima u navedena dva modela. Slično kao i u ranijem istraživanju (Poropat, 2009), povezanost između ekstraverzije i školskog uspjeha slabi s povećanjem broja godina formalnog obrazovanja (Poropat, 2011). Ovo se može objasniti time da je u osnovnoškolskom obrazovanju bliži kontakt učitelja i učenika te se može očekivati da će stoga ličnost imati veći utjecaj na ocjenjivanje učenika u odnosu na više obrazovanje. S obzirom na to da su ekstraverti uočljiviji učiteljima zbog viših razina energije (De Raad i Schouwenburg, 1996), može se očekivati da snažnija povezanost između ekstravertiranosti i školskog uspjeha postoji u ranijim stadijima obrazovanja.

3.3. Neuroticizam

Posljednja dimenzija Eysenckovog modela ličnosti jest neuroticizam. Poput ekstraverzije, neuroticizam je također prisutan u petofaktorskom modelu. Dok se autori pri opisivanju dimenzija petofaktorskog modela pretežito koriste opisnim pridjevima koji govore o ponašanju pojedinca, Eysenck dimenzije svoga modela opisuje pomoću bioloških karakteristika pojedinca. Stoga, osobe visoko na dimenziji neuroticizma imaju visoko reaktivni autonomni živčani sustav, dok osobe nisko na ovoj dimenziji imaju manje reaktivni autonomni živčani sustav te su stoga više emocionalno stabilne (Eysenck, 1990; prema Sato, 2005).

3.3.1. Neuroticizam i školski uspjeh

Iako se očekuje kako je neuroticizam negativno koreliran sa školskim uspjehom, neka istraživanja su dobila i suprotne rezultate. Zbog visokih razina anksioznosti kod visoko neurotičnih pojedinaca, očekuje se kako će oni imati poteškoća sa učenjem i pisanjem ispita (De Raad i Schouwenburg, 1996). No, s druge strane se može pretpostaviti da će zbog straha od neuspjeha oni biti visoko motivirani naučiti gradivo i izbjeći neuspjeh (Norem i Cantor, 1986). Meta-analizom istraživanja povezanosti emocionalne stabilnosti petofaktorskog modela, koja je blisko povezana sa neuroticizmom u Eysenckovom modelu, i školskog uspjeha je dobivena vrlo niska prediktivna vrijednost emocionalne stabilnosti za školski uspjeh i niska pozitivna korelacija među njima (Poropat, 2009). Stoga se slična povezanost očekuje i u ovom slučaju, ali u suprotnom smjeru.

Meta-analizom istraživanja u ovom području pronađena je slaba negativna korelacija između neuroticizma i školskog uspjeha koja opada s povećanjem razine obrazovanja (Poropat, 2011). Slični rezultati dobiveni su u meta-analizi povezanosti petofaktorskog modela i školskog uspjeha (Poropat, 2009), no u obrnutom smjeru s obzirom na to da se u tom istraživanju koristila emocionalna stabilnost. Postoje dva moguća objašnjenja opadanja korelacije s povećanjem razine obrazovanja. Prvo objašnjenje je sukladno objašnjenju opadanja povezanosti ekstraverzije i školskog uspjeha povećanjem razine obrazovanja. Zbog bližeg kontakta učitelja i učenika u ranijim stadijima obrazovanja, očekuje se veću utjecaj osobina ličnosti na ocjenjivanje učenika. S obzirom na to da je neuroticizam negativno koreliran sa socijalnom poželjnošću (Digman, 1997; prema Poropat, 2011) što utječe na ocjenjivanje (Felson, 1980; prema Poropat, 2011), očekuje se snažnija negativna povezanost neuroticizma i školskog uspjeha u ranijim stadijima obrazovanja. Drugo objašnjenje jest da je pronađena slabija povezanost neuroticizma i školskog uspjeha u kasnijim stadijima obrazovanja zbog toga što neurotični pojedinci zbog lošeg školskog uspjeha napuštaju obrazovni sustav ranije te dosežu niže razine obrazovanja (Eysenck i Cookson, 1969).

3.4. Skala laži

Skale laži su se u početku koristile u upitnicima ličnosti kako bi otkrile pojedince koji se žele pokazati u boljem svijetlu, odnosno pojedince koji su lažirali odgovore. One su bile konstruirane na način da su se sastojale od čestica o ponašanjima koja su društveno prihvatljiva, ali se rijetko pojavljuju ili ponašanjima koja nisu društveno prihvatljiva, ali ih gotovo svi izvode. Ukoliko pojedinci iskažu da često izvode društveno prihvatljiva ponašanja koja se rijetko

pojavljaju i da rijetko izvode društveno neprihvatljiva ponašanja koja se učestalo pojavljuju, može se pretpostaviti kako je sudionik lažirao navedene odgovore, a zbog toga se sumnja i u istinitost odgovora na ostala pitanja u upitniku (Eysenck i Eysenck, 1976; prema Jackson i Francis, 1998). No, pokazalo se kako se skale laži mogu interpretirati na više načina. Osim „lažiranja dobroga“, ova skala može mjeriti i socijalni konformizam (Finlayson, 1972; prema Jackson i Francis, 1998). Zbog toga je vrlo bitan način interpretacije rezultata dobivenih na ovoj skali ovisno o situaciji. U situacijama u kojima se očekuje da je sudionik motiviran pokazati se na najbolji način (npr. razgovor za posao), skala se može interpretirati na način „lažiranje dobroga“; dok u situacijama u kojima ne postoji očita motivacija sudionika da se prikaže u dobrom svijetlu, ona može reflektirati neki drugi konstrukt. Istraživanja su pokazala kako je moguće pretpostaviti radi li se o lažiranju rezultata promatrajući povezanost skale laži i neuroticizma. Ukoliko postoji negativna korelacija između skale laži i neuroticizma, pretpostavlja se kako se radi o „lažiranju dobroga“ (Jackson i Francis, 1998). Ovaj zaključak je zasnovan na pretpostavci da pojedinci koji su motivirani pokazati se u bolje svijetlu lažiraju svoje odgovore na skali neuroticizma. Iz toga slijedi da će takvi pojedinci imati niski rezultat na skali neuroticizma, a visoki na skali laži. Ova povezanost je pronađena kod odraslih (Levin i Montag, 1987) i kod djece (Waters, 1968).

3.4.1. Skala laži i školski uspjeh

U situacijama u kojima se skala laži može interpretirati kao mjera socijalnog konformizma, može se pretpostaviti kako postoji značajna povezanost skale laži i školskog uspjeha. Niski rezultati na skali laži su povezani s nemirom, neposluhom i ometenošću (Slobodskaya, Safranova i Windle, 2005). Visoki rezultati na ovoj skali su povezani s pozitivnim stavom srednjoškolaca prema školi općenito te prema individualnim predmetima koje pohađaju (Francis i Montgomery, 1993). Pozitivni stav prema školi je povezan s niskim apsentizmom i uključenošću u školske aktivnosti (White, Thomas, Johnston i Hyde, 2008; prema Poropat, 2011), za što se pretpostavlja da ima pozitivan utjecaj na školski uspjeh. Sveukupno, može se pretpostaviti kako postoji pozitivna korelacija između skale laži i školskog uspjeha.

Najopsežnija meta-analiza koja se bavila ovom tematikom ukazuje na vrlo slabu pozitivnu korelaciju skale laži i školskog uspjeha (Poropat, 2011). Moguće je kako je vrlo slaba povezanost pronađena zbog različitih načina na koje se mogu interpretirati rezultati na skali laži (Jackson i Francis, 1998).

4. ZAKLJUČAK

Mnogo literature je promatralo povezanost između osobina ličnosti i školskog uspjeha. Kako je petofaktorski model ličnosti dominantan u psihologiji, većina istraživanja se usmjerila upravo na njega. Istraživanja pokazuju kako su osobine ličnosti petofaktorskog modela povezane sa školskim uspjehom, a posebice savjesnost. Također, pokazalo se kako savjesnost ima prediktivnu vrijednost za školski uspjeh koja je usporediva sa prediktivnom vrijednošću inteligencije (Poropat, 2009). Još jedna bitan model u psihologiji ličnosti je Eysenckov model ličnosti. Meta-analizom istraživanja koja su koristila Eysenckov model pri ispitivanju povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha je pokazano kako su Eysenckove skale valjane, no ne pridonose razumijevanju školskog uspjeha u mjeri u kojoj pridonosi petofaktorski model. Udio ukupne varijance školskog uspjeha koji objašnjavaju sve skale Eysenckovog modela je manji od udjela koji objašnjava samo jedna dimenzija petofaktorskog modela - savjesnost (Poropat, 2011). Stoga, pri daljnjim istraživanjima povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha se preporučuje korištenje petofaktorskog modela.

Ovi podaci imaju važne implikacije u psihologiji obrazovanja. Osobine ličnosti, a posebice savjesnost, se mogu koristiti u selekcijskom postupku pri odabiru studenata za upis na fakultet i pri identifikaciji studenata koji će vjerojatno imati visoku školski uspjeh. Također, ovi rezultati mogu imati praktične implikacije pri razvijanju edukacijskih programa, kurikuluma i intervencija.

Osim identificiranja učenika i studenata koji će vjerojatno imati visoki školski uspjeh, osobine ličnosti se mogu koristiti i za identificiranje učenika i studenata koji će vjerojatno imati slab školski uspjeh. Najrizičnijoj skupini pripadaju učenici nisko na dimenzijama savjesnosti i otvorenosti te visoko na dimenziji neuroticizma (Kodžopeljić i Pekić, 2017). Pravovremenom identifikacijom ih se može uočiti, omogućiti im se uvježbavanje i pružiti potpora. Iako je savjesnost relativno stabilna dimenzija ličnosti, istraživanja pokazuju kako ipak postoji određena razina varijabiliteta unutar nje (Hernández i Mateo, 2012). Stoga se može zaključiti kako se uvježbavanjem mogu poboljšati ponašanja i vještine vezane uz ovu dimenziju. Hernández i Mateo (2012) navode kako su glavne vještine vezane uz savjesnost koje se mogu i trebaju poticati u poslovnom okruženju organiziranost, razboritost, ustrajnost i samokontrola. Većina navedenih vještina je korisna i u akademskom okruženju. Podučavanje učenika načinima organiziranja vremena za učenje, važnosti ustrajnosti pri savladavanju gradiva i samokontroli može imati značajne pozitivne posljedice u okviru školskog uspjeha.

8. LITERATURA

- Aggarwal, J. C. (2010). *Essentials of educational psychology*. Vikas Publishing House.
- Allport, G. W. i Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47(1), 1-171.
- Bakker, A. B., Vergel, A. I. S. i Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
- Barać, J. (2011). *Povezanost nekih značajki ličnosti i akademskog uspjeha kod srednjoškolaca i studenata*. Mostar: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Mostaru.
- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Sauer-Zavala, S., Bullis, J. R. i Carl, J. R. (2014). The origins of neuroticism. *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 481-496.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. i Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715-722.
- Bidjerano, T. i Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C. i Alessandri, G. (2013). Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *European Journal of Personality*, 27(2), 145-154.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 37(4), 319-338.
- Conrad, N. i Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and Academic Performance: A Mediation Analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-14.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality*, 2nd edn. Guilford Press, New York, 139-153.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). *Neo personality inventory-revised (NEO PI-R)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Davidson, B., Gillies, R. A. i Pelletier, A. L. (2015). Introversion and medical student education: Challenges for both students and educators. *Teaching and learning in medicine*, 27(1), 99-104.
- De Raad, B. i Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of personality*, 10(5), 303-336.
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L. i Valiente, C. (2014). Conscientiousness:

- Origins in childhood?. *Developmental psychology*, 50(5), 1331-1349.
- Eysenck, H. J. (1992). A reply to Costa and McCrae. P or A and C—the role of theory. *Personality and Individual Differences*, 13(8), 867-868.
- Eysenck, H. J. (1992). Personality and education: The influence of Extraversion, Neuroticism and Psychoticism. *German Journal of Educational Psychology*, 6, 133-144.
- Eysenck, H. J. i Cookson, D. (1969). Personality in primary school children: 1. Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109–122.
- Francis, L. J. i Montgomery, A. (1993). Personality and school-related attitudes among 11- to 16-year-old girls. *Personality and Individual Differences*, 14(5), 647-654.
- Francis, L. J., Pearson, P. R. i Stubbs, M. T. (1991). The dual nature of the EPQ Lie scale among university students in Australia. *Personality and Individual Differences*, 7, 385–400.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Guilford, J. P. (1975). Factors and factors of personality. *Psychological Bulletin*, 82, 802–814.
- Hernández, J. i Mateo, R. (2012). Indications of virtues in conscientiousness and its practice through continuous improvement. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 140-153.
- Jackson, C. J. i Francis, L. J. (1998). Interpreting the correlation between neuroticism and lie scale scores. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 59-63.
- John, O. P. i Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. U John, O. P., Robins, R. W. i Pervin, L. A. (Eds), *Handbook of personality: Theory and research* (str: 102-138). Guilford Press.
- Johnson, J. A., Briggs, S. R. i Hogan, R. (1997). *Handbook of personality psychology*. Elsevier.
- Jones, S. H. i Francis, L. J. (1995). The relationship between Eysenck's personality factors and attitude towards truancy among 13–15 year olds in England and Wales. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 225–233.
- Kodžopeljić, J. i Pekić, J. (2017). *PSIHOLOGIJA U NASTAVI Odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K. i Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241-256.
- Laursen, B., Pulkkinen, L. i Adams, R. (2002). The antecedents and correlates of agreeableness in adulthood. *Developmental psychology*, 38(4), 591-603.
- Levin, J. i Montag, I. (1987). The effect of testing instructions for handling social desirability on

- the Eysenck Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 8, 163-167.
- Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M. i Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5), 457-466.
- Mangal, S. K. (2002). *Advanced educational psychology*. PHI Learning Pvt. Ltd..
- Matešić, K., Ružić, V. i Matešić, K. ml. (2009). ODNOS IZMEĐU OSOBINA LIČNOSTI MJERENIH BFQ UPITNIKOM I ŠKOLSKOG USPJEHA KOD UČENIKA GIMNAZIJA. *Odgojne znanosti*, 11(1), 171-181.
- McCrae, R. R. i Allik, J. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Springer Science+Business Media.
- McCrae, R. R. i John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175-215.
- Norem, J. K. i Cantor, N. (1986). Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1208–1217.
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 41-58.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322-390.
- Rindermann, H. i Neubauer, A. C. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and individual differences*, 30(5), 829-842.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 271-288.
- Roberts, B. W. i Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, 17(1), 31-35.
- Sato, T. (2005). The Eysenck personality questionnaire brief version: Factor structure and reliability. *The Journal of psychology*, 139(6), 545-552.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Slobodskaya, H. R., Safronova, M. V. i Windle, M. (2005). Personality, temperament and adolescent adjustment in modern Russia. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 167–178.

- Smith, T. W. i MacKenzie, J. (2006). Personality and risk of physical illness. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, 435–467.
- Steel, P. D. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401-426.
- Tan, C. S., Lau, X. S., Kung, Y. T. i Kailsan, R. A. L. (2019). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109-119.
- Tempelaar, D. T., Gijssels, W. H., van der Loeff, S. S. i Nijhuis, J. F. H. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 105-131.
- Traag, T., van der Valk, J., van der Velden, R., de Vries, R. i Wolbers, M. H. J. (2005). Why does education matter? Explaining the effect of the highest level of education attained by school leavers on their labour market position. *Pedagogische Studiën*, 82(6), 453-469.
- Toegel, G. i Barsoux, J. L. (2012). How to become a better leader. *MIT Sloan Management Review*, 53(3), 51-60.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I. i Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. i Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Vrdoljak, G., Lovaković, I. i Kurtović, A. (2018). Osobine Ličnosti, Ciljne Orijentacije I Školski Uspjeh. *Primenjena psihologija*, 11(3), 325-344.
- Wagerman, S. A. i Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229.
- Waters, T. J. (1968). The validity of the Junior Eysenck Personality Inventory lie scale. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 1197-1206.
- White, K. S., Brown, T. A., Somers, T. J. i Barlow, D. H. (2006). Avoidance behavior in panic disorder: The moderating influence of perceived control. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 147–157.

York, T. T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5-25.