

САВЕСНИ УЧЕНИЦИ: УСПЕШНИЈИ У ШКОЛИ, АЛИ НЕ И СРЕЋНИЈИ ЗБОГ ТОГА*

*Вељко Јовановић** и Иван Јерковић*
Одсек за психологију, Филозофски факултет,
Универзитет у Новом Саду

Апстракт. Резултати бројних истраживања показују да поред интелектуалних способности, особине личности представљају најснажније предикторе успеха у школи. У овом истраживању је, поред испитивања повезаности између особина личности и школског успеха код ученика средњих школа, проверавано и да ли школски успех представља један од механизма којим се може објаснити повезаност између особина личности и субјективног благостања ученика. У истраживању је учествовало 408 ученика, просечне старости 16 година и 6 месеци. Резултати су показали да је и код девојчица и код дечака значајан предиктор школског успеха само особина савесности, али да код савесних ученика виши школски успех не води ка већем задовољству школом и животом, као ни чешћем доживљавању пријатних емоција. Школски успех није повезан са отвореношћу ка искуству, нити са особином радозналости. У раду се дискутују практичне импликације налаза и дају се сугестије за будућа истраживања.

Кључне речи: особине личности, школски успех, субјективно благостање, школски систем.

Утврђивање предиктора школског успеха ученика представља један од задатака у који су током прошлог века истраживачи у области психологије улагали много напора. Мисија да се установе чиниоци који најбоље предвиђају школски успех није изненађујућа, узимајући у обзир значај који школа традиционално придаје препознавању и подстицању

* *Напомена.* Рад је саставни део пројеката „Наследни, средински и психолошки чиниоци менталног здравља“ (пројекат бр. 179006) и „Ефекти егзистенцијалне несигурности на појединца и породицу у Србији“ (пројекат бр. 179022), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

** E-mail: vejo@uns.ac.rs

талентованих ученика и развоју адекватних интервенција и принципа рада са ученицима од којих се очекује неуспех у школи. Са друге стране, испитивање последица које школски (не)успех има на емоционално функционисање и субјективно благостање ученика, није често био предмет истраживања школске и образовне психологије. Тек са развојем позитивне психологије почетком овог века, препозната је чињеница да за потпуније разумевање функционисања деце у школи није довољно бављење само образовним аспектима као што су мотивација за учење и когнитивне способности ученика, већ да је неопходно посветити пажњу и последицама које различита школска искуства имају на ментално здравље ученика.

*Особине личности као предиктор школског постигнућа:
зашто IQ није довољан?*

Почетна претпоставка да је успех у школи доминантно детерминисан когнитивним способностима и да би га стога релативно лако и прецизно требало предвидети уз помоћ тестова интелигенције врло брзо се показала као непотпуна и нетачна. Наиме, истраживања доследно показују да интелигенција, иако представља најважнији фактор школског постигнућа (Gottfredson, 2002), објашњава мање од половине варијансе у школском успеху и корелира са њим ретко изнад .50 (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008). Ослањање искључиво на мерење когнитивних способности приликом предвиђања школског успеха показало се проблематичним и због тога што већина тестова интелигенције садржи задатке који се подударују са школским задацима које ученици испуњавају и у школи (на пример, нумеричке задатке у математици, вербалне у српском језику и слично). Тестови способности који својим садржајем више одударују од типичног школског градива имају знатно мању предиктивну моћ. Тако, на пример, познати Равенов тест Прогресивне матрице, за који важи да је најближи мерењу „чисте интелигенције“ (у виду логичког резоновања на сликовном материјалу), постиже ниске корелације са школским успехом (Jerковић и Tubić, 1998).

Истраживања показују да поред интелигенције, особине личности из сфере *пет великих* представљају најснажније предикторе успеха у школи, како на нивоу основног, тако и на нивоу средњег и високог образовања (за детаљнију дискусију видети метаанализу: Rogoat, 2009). При том, особина савесности доследно се показала као најснажнији предиктор школског успеха (O'Connor & Raunonen, 2007). Поред савесности, особина личности која се у различитим студијама најчешће показала повезаном са школским успехом јесте отвореност ка искуству (Laidra *et al.*, 2007), која од свих особина личности има највишу корелацију са интелигенцијом (Zeidner & Matthews, 2000).

Већина истраживања показује да особина пријатност (сарадљивост) и школски успех нису повезани (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003), док су у случају неуротицизма (емоционалне нестабилности) и екстраверзије резултати прилично недоследни (O'Connor & Paunonen, 2007). Док поједина истраживања показују да неуротицизам и школски успех нису повезани (Martin *et al.*, 2006), друга указују да ученици са вишим нивоом емоционалне нестабилности постижу лошије резултате у школи (Pogorpat, 2011).

Чини се да је питање повезаности екстраверзије и школског успеха најсложеније. Резултати бројних студија су недоследни и сугеришу да природа повезаности између ове две варијабле зависи од узраста. Док нека истраживања показују да екстраверзија и школски успех нису повезани (Wagerman & Funder, 2007), друга показују да екстраверти имају бољи школски успех на нивоу основног образовања (Pogorpat, 2009), али ниже постигнуће на вишим нивоима образовања (De Raad & Schouwenburg, 1996).

У ово истраживање је, осим особина личности из домена *пет великих*, укључена и особина радозналости. Радозналост се најчешће дефинише као карактеристика личности коју одликује склоност ка тражењу нових искустава, знања и информација, као и спремност особе да прихвати неизвесност и непредвидивост свакодневног живота (Kashdan *et al.*, 2009). Радозналост је особина која је повезана са отвореношћу ка искуству, али је уже дефинисана (на пример, не обухвата естетске склоности) и подразумева мотивационе механизме који људима омогућавају стицање знања и изградњу вештина за ефикасније суочавање са захтевима свакодневног живота, али и ресурса који воде ка вишем нивоу субјективног благостања (Kashdan & Silvia, 2009).

У претходним истраживања ретко је испитивана повезаност између школског успеха и радозналости код адолесцената. Једно од ретких истраживања су спровели Кашдан и Јуен (Kashdan & Yuen, 2007) на узорку адолесцената у Хонг Конгу. Резултати ове студије су показали да је висока радозналост повезана са високим оценама и успехом на тесту националног испитивања средњошколаца, али само код ученика који су своју школу доживљавали као академски изазовну и подстицајну.

Школско постигнуће као предиктор субјективног благостања: да ли су успешнији ученици и срећнији?

Слично почетним истраживањима предиктора школског постигнућа, која су била доминантно усмерена на когнитивне чиниоце, у већини истраживања усмерених на ефекте које школско постигнуће има на функционисање особе, испитиване су последице у сфери успеха на послу и осталим објективним индикаторима успешности. Са друге стране, приметан је недостатак студија у чијем се фокусу налази повезаност школ-

ског постигнућа са различитим индикаторима субјективног благостања и менталног здравља (Јовановић и Јерковић, 2011). Истраживања у овој области најчешће су била усмерена на испитивање утицаја депресивности на успех у школи, дајући доследне резултате који показују да је депресивност код ученика повезана са нижим школским постигнућем (Јаусох *et al.*, 2009). Повезаност између школског успеха и позитивних индикатора менталног здравља ретко је представљала предмет истраживања. Ипак, неке студије показују да задовољнији и срећнији ученици имају виши школски успех од незадовољних (Gilman & Huebner, 2006), као и да задовољнији ученици имају већу школску селф-ефикасност, односно перцепцију да могу успешно да савладају захтеве које пред њих поставља школа (Suldo & Huebner, 2006).

Циљеви истраживања

Основни циљ овог истраживања био је да се испита повезаност између особина личности и школског успеха код ученика средњих школа. Очекивали смо да ће у позитивној корелацији са школским успехом бити особине савесности и отворености ка искуству, као и радозналост, а у негативној корелацији особине неуротицизма и екстраверзије. Између школског успеха и особине пријатности нисмо очекивали значајну корелацију.

Поред тога у истраживању је проверавана повезаност између школског успеха и субјективног благостања ученика, као и медијациона улога школског успеха у релацији између особина личности и субјективног благостања ученика. У овом истраживању субјективно благостање ученика дефинисано је преко четири индикатора: општег задовољства животом, задовољства школом, позитивног и негативног афекта. Прва два индикатора се односе на когнитивну, а друга два на афективну компоненту субјективног благостања (Diener *et al.*, 1999).

Посебно су анализирани подаци за дечаке и девојчице, јер претходна истраживања показују да у периоду адолесценције постоје полне разлике, како у школском постигнућу, тако и у особинама личности. Девојчице постижу боље резултате у школи него дечаци на свим нивоима образовања и у већини култура света (Freudenthaler *et al.*, 2008) и остварују више скорове, него дечаци, на скалама неуротицизма, екстраверзије, пријатности и отворености ка искуству (McCrue *et al.*, 2002).

МЕТОД

Узорак. Узорак истраживања чинило је 408 ученика (158 мушког и 250 женског пола) из пет средњих школа у Војводини: медицинских школа у Новом Саду и Зрењанину, гимназија у Сремској Митровици и Новом Саду и економске школе у Новом Саду. Узорак је био пригодан, а школе су одабране на основу њихове доступности. Просечна старост испитаника

је 16 година и 6 месеци ($SD = .88$), а распон од 15 до 19 година. Упитници су задати ученицима који су добровољно пристали да учествују у истраживању, током последње недеље првог полугодишта школске 2010/2011. године.

Инструменти

Особине личности. За процену особина личности коришћен је српски превод инструмента Инвентар великих пет – *Big Five Inventory* (BFI; John *et al.*, 1991), који се састоји од 44 ставке, помоћу којих се процењује пет особина личности: екстраверзија (8 ставки; поузданост у овом истраживању $\alpha=.76$), неуротицизам (8 ставки; $\alpha=.74$), пријатност (9 ставки; $\alpha=.73$), савесност (9 ставки; $\alpha=.76$) и отвореност ка искуству (10 ставки; $\alpha=.78$). Одговори се дају на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – *уопште се не слажем*, до 5 – *у потпуности се слажем*). Теоријски распон скорова на скалама екстраверзије и неуротицизма креће се од 8 до 40 ($M=24$), на скалама пријатности и савесности распон је од 9 до 45 ($M=27$), а на скали отворености ка искуству од 10 до 50 ($M=30$). Претходна истраживања су показала да инвентар има одличне психометријске карактеристике (John *et al.*, 2008).

Особина радозналости је процењивана помоћу српске верзије упитника Инвентар радозналости и истраживања II – *Curiosity and Exploration Inventory II* – (CEI-II; Kashdan *et al.*, 2009), који садржи 10 ставки којима се процењује склоност особе да тражи нова искуства и информације и спремност да прихвати непредвидиве и нове животне ситуације. Испитаници су на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – *нимало или јако мало*, до 5 – *у потпуности*) процењивали како се генерално осећају и понашају. Интерна конзистентност скале у овом истраживању износи $\alpha=.76$.

Субјективно благостање

Задовољство школом. Задовољство школом је процењивано помоћу супскале *задовољства школом* у оквиру упитника Вишедимензионална скала задовољства животом код ученика – *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Huebner, 1994), која се састоји од 8 ставки чијим сабирањем се добија укупан скор на скали *задовољства школом* ($\alpha=.84$). Одоговори се процењују на шестостепеној скали Ликеровог типа (од 1-*уопште се не слажем*, до 6-*у потпуности се слажем*). Претходна истраживања су показала да скала има високу поузданост и адекватну валидност (Јовановић и Џулјевић, 2011).

Задовољство животом. Задовољство животом је процењивано једним питањем: „Када узмеш све ствари у обзир, колико си генерално задовољан својим животом?“, на које су испитаници одговарали на скали од 1 (нимало) до 5 (у потпуности).

Афективно благостање. Афективна компонента субјективног благостања је процењивана помоћу Српског инвентара афеката базираном на PANAS-X (SIAB-PANAS; Novović i Mihić, 2008). У овом истраживању је коришћена кратка форма од 20 ставки којом се процењују позитивни (ПА, $\alpha=.78$) и негативни афекат (НА, $\alpha=.81$), по 10 ставки у обе супскеале. Инвентар се састоји од придева којима се описују различита пријатна (на пример, поносно, надахнуто, одлучно) и непријатна (на пример, несрећно, уплашено, гневно) емоционална стања. Ученици су на петостепеној скали (од 1 – *никада или скоро никада*, до 5 – *увек или скоро увек*) процењивали како се најчешће осећају.

Школски успех. Увид у школски успех ученика добијен је тако што су ученици одговарали на два питања која се тичу школског успеха – просечне оцене на крају претходног разреда и на крају првог полугодишта актуелне школске године. Између ове две оцене добијена је висока позитивна корелација ($r=.76$), тако да је у анализи података као општа мера школског постигнућа коришћен просек ове две оцене.

Резултати

Дескриптивна статистика и корелације између школског успеха, особина личности и субјективног благостања. У Табели 1 приказане су аритметичке средине, стандардне девијације и корелације између испитиваних варијабли, посебно за узорак девојчица, а посебно за узорак дечака. Увидом у аритметичке средине добијене на мерама особина личности, може се закључити да, у односу на теоријске просечне скорове, и дечаци и девојчице процењују себе као натпросечно екстравертне и пријатне (сарадљиве), и просечно савесне, отворене, радознале и емоционално нестабилне. На индикаторима субјективног благостања, ученици оба пола постижу натпросечне резултате само на скали задовољства животом, док су задовољство школом и позитивни афекат на нивоу просека, а негативни афекат благо испод теоријског просека.

Табела 1: Дескриптивна статистика и корелације између варијабли на узорку девојчица (изнад дијагонале) и дечака (испод дијагонале)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Школски успех	-	.08	-.07	.04	.36**	.11	.07	.23**	.15*	.27**	-.07
2. Екстраверзија	-.06	-	-.25**	.02	.14*	.34**	.42**	.07	.24**	.52**	-.31**
3. Неуротизам	-.05	-.18*	-	-.25**	-.22**	-.04	-.22**	-.23**	-.31**	-.36**	.61**
4. Пријатност	.08	.14	-.30**	-	.30**	.09	.11	.28**	.22**	.28**	-.33**
5. Савесност	.25**	.19*	-.22**	.33**	-	.10	.18**	.31**	.26**	.41**	-.31**
6. Отвореност ка искуству	.05	.18*	-.16	.07	-.04	-	.47	.19**	-.01	.45**	-.02
7. Радиозналост	.07	.40**	-.24**	.10	.11	.51**	-	.29**	.18**	.52**	-.15*
8. Задовољство школом	.21**	.13	-.31**	.22**	.35**	.15	.22**	-	.41**	.42**	-.25**
9. Задовољство животом	.09	.23**	-.37**	.18*	.34**	.02	.15	.36**	-	.41**	-.36**
10. Позитивни афекат	.15	.39**	-.31**	.35**	.51**	.26**	.50**	.37**	.43**	-	-.36**
11. Негативни афекат	-.08	-.18*	.65**	-.41**	-.39**	.01	-.13	-.20*	-.51**	-.34**	-
Девојчице M (SD)	4.28 (.61)	30.49 (5.42)	22.33 (5.32)	36.43 (4.65)	30.85 (5.57)	36.77 (6.48)	36.28 (6.82)	27.96 (8.17)	3.97 (.71)	36.67 (5.42)	23.23 (5.35)
Дечаци M (SD)	4.08 (.70)	29.93 (4.59)	19.31 (5.22)	35.17 (5.64)	29.80 (5.86)	35.35 (6.36)	36.52 (5.66)	28.01 (8.24)	4.05 (.85)	36.83 (5.12)	22.00 (5.56)
t-тест	8.10**	1.18	31.68**	6.03*	3.31	4.77*	.71	.00	.89	.09	5.01*
1. Школски успех	-	.08	-.07	.04	.36**	.11	.07	.23**	.15*	.27**	-.07
2. Екстраверзија	-.06	-	-.25**	.02	.14*	.34**	.42**	.07	.24**	.52**	-.31**
3. Неуротизам	-.05	-.18*	-	-.25**	-.22**	-.04	-.22**	-.23**	-.31**	-.36**	.61**
4. Пријатност	.08	.14	-.30**	-	.30**	.09	.11	.25**	.28**	.22**	-.33**
5. Савесност	.25**	.19*	-.22**	.33**	-	.10	.18**	.31**	.26**	.41**	-.31**
6. Отвореност ка искуству	.05	.18*	-.16	.07	-.04	-	.47	.19**	-.01	.45**	-.02
7. Радиозналост	.07	.40**	-.24**	.10	.11	.51**	-	.29**	.18**	.52**	-.15*
8. Задовољство школом	.21**	.13	-.31**	.22**	.35**	.15	.22**	-	.41**	.42**	-.25**
9. Задовољство животом	.09	.23**	-.37**	.18*	.34**	.02	.15	.37**	.43**	-	-.36**
10. Позитивни афекат	.15	.39**	-.31**	.35**	.51**	.26**	.50**	.37**	.43**	-.36**	-
11. Негативни афекат	-.08	-.18*	.65**	-.41**	-.39**	.01	-.13	-.20*	-.51**	-.34**	-
Девојчице M (SD)	4.28 (.61)	30.49 (5.42)	22.33 (5.32)	36.43 (4.65)	30.85 (5.57)	36.77 (6.48)	36.28 (6.82)	27.96 (8.17)	3.97 (.71)	36.67 (5.42)	23.23 (5.35)
Дечаци M (SD)	4.08 (.70)	29.93 (4.59)	19.31 (5.22)	35.17 (5.64)	29.80 (5.86)	35.35 (6.36)	36.52 (5.66)	28.01 (8.24)	4.05 (.85)	36.83 (5.12)	22.00 (5.56)
t-тест	8.10**	1.18	31.68**	6.03*	3.31	4.77*	.71	.00	.89	.09	5.01*

** p < .01, * p < .05

Уколико посматрамо особине личности, резултати су показали да је и код дечака и код девојчица школски успех повезан само са савесношћу. Притом, корелација је виша код девојчица ($r=.36$, $p<.01$) него код дечака ($r=.25$, $p<.01$), али разлика између корелација није статистички значајна ($p=.24$). Висина корелације између савесности и успеха у школи на нивоу целог узорка ($r=.32$, $p<.01$) нешто је већа од просечне корелације ($r=.24$), добијене у мета-анализи 23 студије (O'Connor & Paunonen, 2007).

У оквиру индикатора субјективног благостања, код дечака школски успех има значајну позитивну корелацију само са задовољством школом ($r=.21$, $p<.05$), док код девојчица запажамо значајну позитивну корелацију са свим позитивним индикаторима (са задовољством школом $r=.23$, $p<.01$; са задовољством животом $r=.15$, $p<.05$; са позитивним афектом $r=.27$, $p<.01$).

Тестирање разлика између девојчица и дечака на испитиваним варијаблама дало је очекиване резултате. Резултати т-тестова за независне узорке показали су да девојчице имају виши школски успех од дечака ($t=8.10$, $p<.01$), као и више скорове на скалама неуротицизма ($t=31.68$, $p<.01$), пријатности ($t=6.03$, $p<.05$) и отворености ка искуству ($t=4.77$, $p<.05$). И нека истраживања извршена у нашој земљи потврдила су школску супериорност девојчица, мада је у неким од њих та разлика много мање изражена када се школска знања мере критеријским тестовима, а не само оценама из школске документације (Havelka i sar, 1990). Полне разлике нису регистроване на мерама субјективног благостања, осим у случају негативног афекта, који чешће доживљавају девојчице ($t=5.01$, $p<.05$). Овај резултат је очекиван јер негативни афекат, према већини аутора представља бихејвиоралну манифестацију неуротицизма, који је израженији код жена (Costa *et al.*, 2001).

Особине личности као предиктори школског успеха. Резултати регресионе анализе показали су да особине личности код девојчица објашњавају око 14% варијансе школског успеха [$F(6, 230) = 6.18$, $p<.01$], а код дечака око 9% [$F(6, 137)=2.12$, $p=.06$]. Савесност је једини значајан предиктор код оба пола, објашњавајући око 12% варијансе школског успеха код девојчица ($\beta=.373$, $p<.01$, $sr=.35$) и око 6% код дечака ($\beta=.278$, $p<.01$, $sr=.25$).

Медијациона улога школског успеха у релацији између савесности и субјективног благостања. Резултати хијерархијске регресионе анализе показали су да код дечака школски успех није медијатор повезаности између савесности и субјективног благостања, јер нема значајан допринос, након што се контролише ефекат савесности.

Код девојчица резултати хијерархијске регресионе анализе показују да је школски успех потенцијални медијатор повезаности између савесности и позитивног афекта, јер значајно доприноси предикцији и након што се контролише ефекат савесности ($\beta=.129$, $p<.05$). Међутим, резултати Собел теста ипак су указали да школски успех није медијатор повеза-

ности између савесности и позитивног афекта, јер је ефекат медијације низак и на граници значајности ($z=1.94$, $p=.052$).

Дискусија

Резултати нашег истраживања само су делимично у складу са резултатима ранијих истраживања која су, у највећем броју, спроведена у развијеним западним земљама. Доследно претходним истраживањима (Noftle & Robins, 2007), особина савесности представља најзначајнији предиктор школског успеха. Овај резултат је очекиван и лако разумљив, јер ученике са високо израженом савесношћу одликују темељност, упорност, самодисциплина, планирање (John & Srivastava, 1999) и остала понашања која указују на организован и марљив приступ пословима генерално, па и школским обавезама. Нека истраживања чак показују да висока савесност може да компензује интелектуалне способности које су испод просека (Moutafi *et al.*, 2004) и да омогући релативно висока постигнућа и уколико ученик има нижи степен интелигенције.

Резултат који није у складу са резултатима претходних истраживања јесте да, осим савесности, ниједна друга особина личности није значајно повезана са школским успехом. Посебно занимљив резултат јесте да код ученика у нашем узорку особина отвореност ка искуству, која обухвата карактеристике као што су оригиналност, креативност, маштовитост и склоност ка игрању идејама, и према мишљењу појединих аутора представља, пре, компоненту интелигенције него личности (Brand, 1994), није значајно повезана са успехом у школи. Додатно, радозналост, коју дефинишу понашања као што је склоност ка трагању за новим информацијама и знањем, такође нема значајну корелацију са просечном оценом у школи ($r=.07$ и код дечака и код девојчица). Ови резултати указују да су у школи успешни ученици који себе процењују као вредне и упорне, али не и они који себе виде као заинтересоване, радознале и пуне нових идеја.

Налази нашег истраживања сугеришу да захтеви школе највише одговарају савесним ученицима, док се чини да нису прилагођени ученицима које одликује склоност ка игрању идејама, маштовитост, флексибилност мишљења и друге особине карактеристичне за радознале и отворене особе. Овај резултат је у складу са критичком традиционалних школских система, често изговораном, али ретко истраженом и емпиријски провераваном, а која се тиче тога да школа подстиче и награђује учење напамет, некритичко прихватање идеја и повиновање ауторитету, а гуши креативност, љубопитљивост, критичко мишљење и маштовитост (Војанин, 1990; Пешић, 2007). Индиректно, наши резултати могу се повезати и са налазима PISA евалуације, који показују да се на највишим нивоима научне писмености (ниво 5. и 6.), који захтевају когнитивне процесе промишљања и евалуације, налази само 1% деце из Србије за разлику

од просека земаља OECD-а који износи 8.5%, док више од 10% наших ученика не успева да достигне ни најнижи ниво (ниво 1.) примене научних знања у добро познатим ситуацијама (Baucal i Pavlović-Babić, 2010a). Резултат да је са успехом у школи повезана само савесност указује на неопходност спровођења студија које ће проверити да ли је овај резултат случајан, или указује на неке шире проблеме школског система, као што је неприлагођеност школе иновативним, радозналим ученицима, који су склони трагању за информацијама, истраживањима и спремни да доводе у питање устаљена размишљања и истине.

Други значајан налаз овог истраживања указује на то да школски успех није медијатор варијабла која може макар делимично објаснити повезаност између савесности и субјективног благостања ученика. Добијени резултати указују да код ученика са израженом савесношћу висок школски успех не води ка вишем нивоу задовољства школом и животом, као ни чешћем доживљавању пријатних емоција. Овај резултат је изненађујући, јер претходна истраживања јасно показују да успех у школи представља циљ којима већина ученика придаје велику важност (Masseu *et al.*, 2008), а да остваривање важних циљева, поготово оних који су интринзички мотивисани, води ка већем субјективном благостању (Lyubomirsky *et al.*, 2005). Једно од могућих објашњења овог налаза јесте да школски успех код савесних ученика представља циљ који је екстринзички мотивисан (на пример, жеља да се избегне казна у случају неуспеха), а за екстринзичке циљеве се показало да су слабо повезани са благостањем (Kasser & Ryan, 2001). Ради стицања јаснијег увида у природу повезаности између школског постигнућа и субјективног благостања, у наредним истраживањима било би корисно проверити статус школског успеха у систему вредности и циљева које ученици у Србији постављају пред себе. Можемо претпоставити да је висок школски успех један од механизма који води ка вишем нивоу благостања само код ученика који успех у школи виде као важан животни циљ и притом су интринзички мотивисани да га остваре. Такође, важно би било укључити и различите индикаторе школске климе и школског контекста, за које нека истраживања показују да су значајно повезани са школским успехом (Hoy & Feldman, 1999) и субјективним благостањем код ученика (Konu *et al.*, 2002).

Ово истраживање има неколико важних недостатака због којих би добијене резултате требало узети са резервом. Као прво, у истраживању је обухваћено само пет средњих школа у Војводини, што представља око 1% од укупног броја средњих школа у Србији. Друго, у истраживању је употребљен корелациони нацрт, тако да није могуће доносити закључке о узрочно-последичним односима између испитиваних варијабли. У будућим истраживањима било би важно користити лонгитудинални нацрт, који би омогућио да се стекне увид у каузалне релације између особина личности, школског успеха и субјективног благостања. Треће, поред особина личности, у наредним истраживањима требало би

применити и тестове интелектуалних способности, ради поређења релативног доприноса личности и интелигенције у предикцији школског постигнућа. Четврто, у будућим истраживањима требало би, осим успеха у школи, укључити и друге индикаторе постигнућа, јер је познато да школске оцене имају проблематичну валидност и поузданост, због неједнаких стандарда оцењивања у различитим школама и код различитих наставника.

Закључак

Налази овог истраживања указују на то да у нашим школама још увек преовладава концепт да је оцена суштина школског учења, а не ученичке компетенције и преносивост знања на ситуације у реалном животу (Baucal i Pavlović-Babić, 2010b). Изгледа да школски систем не нуди простор за истраживања, алтернативе, питања и дебате. Постоје готова знања која само треба репродуковати. Овако поједностављеним начином разумевања научних достигнућа, која су садржај наставе у готово свим школским предметима, спутавају се природне дечије одлике као што су љубопитљивост и иницијатива. Стога можемо очекивати да између успеха у школи и субјективног благостања постоји слаба повезаност, као што је потврђено у нашем истраживању.

Иако су на теоријском плану већ најмање осамдесет година на сцени теорије Пијажеа и Виготског које фаворизују интеракцију у процесу дететовог равоја и учења, ове идеје и сви њихови у међувремену настали деривати, још увек више егзистирају у академским истраживањима него у школама. Чини се да наставници сами немају довољно утемељење у теоријском разумевању подучавања и следствено томе не могу да заузму позицију рефлексивног практичара јер им недостаје основа за рефлексију. У тој области се налази још један изазов нашем образовању и шанса за високошколске институције да кроз адекватну професионалну припрему будућих наставника трајно допринесу добробити друштва у целини.

Коришћена литература

- Baucal, A. i D. Pavlović-Babić (2010a): *Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Baucal, A. i D. Pavlović-Babić (2010b): *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Filozofski fakultet u Beogradu i Institut za psihologiju.
- Bojanin, S. (1990): *Škola kao bolest*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Brand, C.R. (1994): Open to experience-closed to intelligence: why the "Big Five" are really the "Comprehensive Six", *European Journal of Personality*, Vol. 8, No. 4, 299-310.
- Chamorro-Premuzic, T. & A. Furnham (2003): Personality traits and academic examination performance, *European Journal of Psychology*, Vol. 17, 237-250.

- Chamorro-Premuzic, T. & A. Furnham (2008): Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance, *Personality and Individual Differences*, Vol. 44, 1596-1603.
- Costa, Jr. P.T., A. Terracciano & R.R. McCrae (2001): Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 81, No. 2, 322-331.
- De Raad, B. & H.C. Schouwenburg (1996): Personality in learning and education: a review, *European Journal of Personality*, Vol. 10, 303-336.
- Diener, E., E.M. Suh, R.E. Lucas & H.E. Smith (1999): Subjective well-being: three decades of progress, *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 2, 276-302.
- Freudenthaler, H.H., B. Spinath & A.C. Neubauer (2008): Predicting school achievement in boys and girls, *European Journal of Personality*, Vol. 22, No. 3, 231-245.
- Gilman, R.S. & E.S. Huebner (2006): Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 35, No. 3, 311-319.
- Gottfredson, L.S. (2002): G: Highly general and highly practical; in R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko (eds.): *The general factor of intelligence: how general is it?* (331-380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Havelka, N. i saradnici (1990): *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Hoy, W.K. & J.A. Feldman (1999): Organizational health profiles for high schools; in H.J. Freiberg (ed.): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (82-104). Philadelphia, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Huebner, E.S. (1994): Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children, *Psychological Assessment*, Vol. 6, No. 2, 149-158.
- Jaycox, L., B.D. Stein, S. Paddock, J.N.V. Miles, A. Chandra, T.S. Meredith *et al.* (2009): Impact of teen depression on academic, social and physical functioning, *Pediatrics*, 124, 596-605.
- Jerković, I. i T. Tubić (1998): Neke karakteristike psiholoških instrumenata za ispitivanje osobina učenika; u Đ. Đurić (Ur.): *Osobine učenika i modeli diferencirane nastave – činioci efikasnosti osnovnog obrazovanja* (31-40). Sombor: Učiteljski fakultet.
- John, O.P., E.M. Donahue & R.L. Kentle (1991): *The Big Five inventory: versions 4a and 54*, Technical report. Berkeley, CA: Institute of personality and social research & University of California.
- John, O.P. & S. Srivastava (1999): The big five trait taxonomy: history, measurement and theoretical perspectives; in L.A. Pervin & O.P. John (eds.): *Handbook of personality: theory and research*, 2nd ed. (102-138). New York: Guilford Press.
- John, O.P., L.P. Naumann & C.J. Soto (2008): Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues; in O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (eds.): *Handbook of personality: theory and research*, 3rd ed. (114-158). New York: Guilford Press.
- Jovanović, V. i I. Jerković (2011): Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola: povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja, *Psihologija*, Vol. 44, Br. 3, 211-224.
- Jovanović, V. & D. Žuljević (2011): Psychometric evaluation of the Serbian version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, *Social Indicators Research* (in press).
- Kashdan, T. & M. Yuen (2007): Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents, *Motivation and Emotion*, Vol. 31, 260-270.
- Kashdan, T.B., M.W. Gallagher, P.J. Silvia, B.P. Winterstein, W.E. Breen, D.J. Terhar *et al.* (2009): The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics, *Journal of Research in Personality*, Vol. 43, 987-998.

- Kashdan, T.B. & P. Silvia (2009): Curiosity and interest: the benefits of thriving on novelty and challenge; in S.J. Lopez (ed.): *Handbook of positive psychology* 2nded. (367-375). Oxford: Oxford University Press.
- Kasser, T. & R.M. Ryan (2001): Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals; in P. Schmuck & K. Sheldon (eds.): *Life goals and well-being* (116-131). Gottingen: Hogrefe.
- Konu, A.I., T.P. Lintonen & M.K. Rimpelä (2002): Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being, *Health Education Research*, Vol. 17, No. 2, 155-165.
- Laidra, K., H. Pullmann & J.R. Allik (2007): Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to secondary school, *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, No. 3, 441-451.
- Lyubomirsky, S., K.M. Sheldon & D. Schkade (2005): Pursuing happiness: the architecture of sustainable change, *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, 111-131.
- Martin, J., R. Montgomery & D. Saphian (2006): Personality, achievement test scores and high school percentiles as predictors of academic performance across four years of coursework, *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, No. 4, 424-431.
- Massey, E.K., W.A. Gebhardt & N. Garnefski (2008): Adolescent goal content and pursuit: a review of the literature from the past 16 years, *Developmental Review*, Vol. 28, No. 4, 421-460.
- McCrae, R.R., P.T., Jr., Costa, A. Terracciano, W.D. Parker, C.J. Mills, F. De Fruyt & I. Mervielde (2002): Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses, *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456-1468.
- Moutafi, J., A. Furnham & L. Paltiel (2004): Why is conscientiousness negatively correlated with intelligence? *Personality and Individual Differences*, Vol. 37, No. 5, 1013-1022.
- Noftle, E.E. & R.W. Robins (2007): Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, No. 1, 116-130.
- Novović, Z. i Lj. Mihić (2008): *Srpski inventar afekata baziran na Positive and Negative Affect Schedule-X (SIAB-PANAS)*, Neobjavljeni manuskript. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
- O'Connor, M.C. & S.V. Paunonen (2007): Big Five personality predictors of post-secondary academic performance, *Personality and Individual Differences*, Vol. 43, No. 2, 971-990.
- Pešić, J. (2007): Uloga znanja u kritičkom mišljenju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 1 (32-47). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Poropat, A.E. (2009): A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance, *Psychological Bulletin*, Vol. 135, No. 2, 322-338.
- Poropat, A.E. (2011): The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 1, 41-58.
- Suldo, S.M. & E.S. Huebner (2006): Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, Vol. 78, 179-203.
- Wagerman, S.A. & D.C. Funder (2007): Acquaintance reports of personality and academic achievement: a case for conscientiousness, *Journal of Research in Personality*, Vol. 41, No. 1, 221-229.
- Zeidner, M. & G. Matthews (2000): Intelligence and personality; in R. Sternberg (ed.): *Handbook of intelligence* (581-610). New York: Cambridge University Press.

Примљено 15.12.2011; прихваћено за штампу 14.05.2012.

Veljko Jovanović and Ivan Jerković
CONSCIENTIOUS STUDENTS: MORE SUCCESSFUL AT SCHOOL, NONE
THE HAPPIER FOR IT

Abstract

The results of numerous studies indicate that besides intellectual abilities, personality features figure as the strongest predictors of academic achievement. This research is aimed at exploring the relationship between personality features and academic achievement in secondary school students, as well as at testing whether academic achievement is one of the mechanisms suitable for explaining the relationship between personality features and the subjective well-being of students. The research included 408 students, with the average age of 16 years and 6 months. The results indicate that in both girls and boys a significant predictor of academic achievement is only the feature of conscientiousness. However, in conscientious students, higher academic achievement does not yield higher satisfaction with school and life, nor more frequent experiencing of pleasant emotions. Academic achievement is neither connected with openness towards experience nor with curiosity. The paper discusses practical implications of these findings and offers suggestions for future research.

Key words: personality features, academic achievement, subjective well-being, school system.

Велько Йованович и Иван Еркович
ДОБРОСОВЕСТНЫЕ УЧЕНИКИ: БОЛЕЕ УСПЕШНЫЕ В ШКОЛЕ, НО НЕ И
СЧАСТЛИВЕЕ ИЗ-ЗА ЭТОГО

Резюме

Результаты многочисленных исследований показывают, что, помимо интеллектуальных способностей, личностные качества являются наиболее значимыми предикторами успеваемости в школе. В предлагаемом исследовании, помимо анализа связи личностных качеств и школьной успеваемости учащихся средних школ, проверялось и то, является ли успеваемость в школе одним из механизмов, которым можно объяснить связь между личностными качествами и субъективным положительным самочувствием учащихся. В исследовании участвовали 408 учащихся, в среднем возрасте 16,5 лет. Результаты показали, что и у девушек и у юношей значимым предиктором школьной успеваемости является только качество добросовестности, и вместе с тем, что у добросовестных учащихся высокая успеваемость в школе не приводит к повышению удовольствия школой и жизнью, а также не вызывает более частое переживание приятных эмоций. Успеваемость в школе не связана ни с открытостью к опыту, ни с качеством любознательности. В работе рассматриваются практические импликации полученных результатов и предлагаются направления будущих исследований.

Ключевые слова: личностные свойства, успеваемость в школе, субъективное положительное самочувствие, образовательная система.