



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Martina Gajšek

**ULOGA USREDOTOČENE SVJESNOSTI
ZA DOBROBIT I AKADEMSKO
POSTIGNUĆE STUDENATA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Martina Gajšek

**ULOGA USREDOTOČENE SVJESNOSTI
ZA DOBROBIT I AKADEMSKO
POSTIGNUĆE STUDENATA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub

Zagreb, 2026.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Martina Gajšek

THE ROLE OF MINDFULNESS FOR STUDENTS' WELL-BEING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

DOCTORAL DISSERTATION

Mentor: Professor in Tenure, Tajana Ljubin Golub

Zagreb, 2026.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Usredotočena svjesnost	2
1.1.1. Istočni i zapadni pristup usredotočenoj svjesnosti	3
1.1.2. Usredotočena svjesnost kao osobina i stanje	7
1.1.3. Psihološki konceptualni modeli usredotočene svjesnosti	8
1.1.4. Neurološka osnova dispozicijske usredotočene svjesnosti	13
1.2. Emocionalna inteligencija	16
1.2.1. Samoregulacija emocija.....	21
1.2.2. Korištenje emocija za samomotivaciju	23
1.3. Usredotočena svjesnost i emocionalna inteligencija	25
1.4. Zanesenost	27
1.4.1. Akademska zanesenost	29
1.5. Usredotočena svjesnost i zanesenost.....	32
1.6. Dobrobit.....	34
1.6.1. Psihološki procvat	36
1.6.2. Akademijski procvat	41
1.6.3. Akademijsko sagorijevanje studenata	42
1.7. Usredotočena svjesnosti i dobrobit	45
1.8. Akademijski uspjeh.....	48
1.8.1. Akademijsko postignuće.....	50
1.9. Usredotočena svjesnost i akademijski uspjeh.....	52
1.10. Uvod u cilj rada.....	53
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE DOKTORSKOG RADA.....	58
2.1. Cilj rada.....	58
2.2. Istraživački problemi i hipoteze	58

3. METODA	61
3.1. Sudionici	61
3.2. Postupak	61
3.3. Instrumenti.....	62
3.3.1. Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti	62
3.3.2. Švedski upitnik sklonosti zanesenosti	65
3.3.3. Skala emocionalne inteligencije	66
3.3.4. Skala psihološkog procvata.....	67
3.3.6. Skala akademskog sagorijevanja	69
3.3.7. Akademsko postignuće	70
3.3.8. Sociodemografski podaci	70
3.4. Priprema podataka za statističke analize	70
4. REZULTATI.....	73
4.1. Deskriptivni rezultati	73
4.2. Medijacijske analize	75
4.2.1. Medijacijska analiza s kriterijem psihološki procvat.....	76
4.2.2. Medijacijska analiza s kriterijem akademski procvat.....	77
4.2.3. Medijacijska analiza s kriterijem akademsko sagorijevanje	77
4.2.4. Medijacijska analiza s kriterijem akademsko postignuće	79
4.2.5. Rezultati u odnosu na hipoteze	80
5. RASPRAVA	82
5.1. Medijacijska uloga samoregulacije emocija, korištenja emocija u svrhu samomotivacije i akademske zanesenosti u odnosu između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata	85
5.2. Medijacijska uloga samoregulacije emocija, korištenja emocija u svrhu samomotivacije i akademske zanesenosti u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća	89

6.	ZAKLJUČAK.....	92
8.	PRILOZI.....	116
9.	ŽIVOTOPIS	122

ZAHVALE

Veliko hvala mojoj mentorici, prof. dr. sc. Tajani Ljubin Golub, redovitoj profesorici u trajnom zvanju, na iznimnoj stručnosti, susretljivosti, razumijevanju i stalnoj dostupnosti za sve moje upite. Hvala Vam što ste pristali na mentoriranje, kontinuirano me poticali u znanstveno-istraživačkom radu te mi bili sigurna i pouzdana podrška tijekom studija i izrade ovoga rada. Svojim ste mi primjerom pokazali profesionalnost i ustrajnost u znanstveno-nastavnom radu te mi pomogli razviti vjeru u vlastite mogućnosti, na čemu sam Vam iskreno zahvalna.

Zahvaljujem prof. dr. sc. Majdi Rijavec, profesorici emeriti, i izv. prof. dr. sc. Lani Jurčec što mi kontinuirano otvaraju nove vidike u području pozitivne psihologije. Hvala Vam što ste pristale sudjelovati u Povjerenstvu za ocjenu rada, kao i na kontinuiranoj pomoći i podršci tijekom mog studija. Također, zahvaljujem doc. dr. sc. Tihani Brkljačić na sudjelovanju u Povjerenstvu za ocjenu rada te na svim korisnim savjetima u provedbi istraživanja.

Zahvaljujem svojim kolegicama s Katedre za psihologiju Sveučilišta u Zagrebu Učiteljskog fakulteta na podršci, ohrabrenju i spremnosti da mi pomognu kroz ovaj studij.

Posebnu zahvalnost upućujem svojoj obitelji i zaručniku na neizmjernom razumijevanju, strpljenju i bezuvjetnoj podršci.

O MENTORICI

Prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub, redovita profesorica u trajnom zvanju, diplomirala je psihologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na Odsjeku za psihologiju, gdje je 2002. godine stekla doktorat znanosti obranom disertacije pod naslovom *Povezanost osobina ličnosti i nekih biokemijskih parametara*.

Svoju profesionalnu karijeru započela je kao srednjoškolska nastavnica psihologije i statistike (1989.–1990.), a potom je radila kao klinička psihologinja s djecom s teškoćama u razvoju (1989.–1990.). Nastavila je rad u kliničkoj praksi u Psihijatrijskoj bolnici „Jankomir“ (1990.–1993.) te u Psihijatrijskoj bolnici „Vrapče“ (1993.–1997.). Od 1997. do 2009. godine bila je zaposlena na Visokoj policijskoj školi, gdje je predavala kolegije iz područja forenzičke i kriminalističke psihologije te uvela više novih kolegija, među kojima i Kognitivni intervju. U tom je razdoblju obnašala i dužnosti u srednjem menadžmentu, uključujući funkciju pomoćnice načelnika Visoke policijske škole za sveučilišni i poslijediplomski studij. Također je više godina bila nositeljica kolegija Forenzička psihologija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Hrvatskom katoličkom sveučilištu.

Od 2009. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje od 2021. godine djeluje u zvanju redovite profesorice u trajnom izboru. U nastavi izvodi kolegije iz područja primijenjene i edukacijske psihologije. Tijekom rada na fakultetu obnašala je niz upravljačkih funkcija, uključujući dužnost prodekanice za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju (2010.–2012.), pročelnice Katedre za psihologiju (2014.–2019.) te predstojnice Odsjeka za obrazovne studije (2018.–2021.).

Njezin znanstveni interes usmjeren je na područja forenzičke i edukacijske psihologije. Bila je voditeljica više znanstvenih projekata i potpora Sveučilišta u Zagrebu te je autorica i suautorica više od 90 znanstvenih i stručnih radova, kao i nekoliko poglavlja u knjigama. Dobitnica je priznanja „Marulić: Fiat Psychologia“ za 2007. godinu za osobito vrijedan doprinos razvitku i promicanju hrvatske primijenjene psihologije.

POPIS RADOVA MENTORICE

Popis objavljenih izvornih znanstvenih radova u razdoblju od 2020. do 2026. godine.

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2025). The role of emotional intelligence dimensions and trait mindfulness in students' flourishing. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2025* (str. 146–150). Budimpešta: inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2025inpact032>

Jurčec, L., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2024). Teachers' life satisfaction: The role of calling and job characteristics. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2024* (str. 186–190). Budimpešta: inScience Press

Rijavec, M., Ivanković, M., i Ljubin Golub, T. (2024). Crossover of flow from music teachers to students: The role of teachers' work orientations. *Studia Psychologica*, 66(3), 181–192

Mimica, N., Uzun, S., Kozumplik, O., Žaja, N., Sabo, T., i Ljubin Golub, T. (2024). An analysis of poster activities until the end of 2006 for the purpose of reviewing professional-scientific activities at the Psychiatric Hospital Vrapče. *Socijalna psihijatrija*, 52(1), 83–98

Ivanković, M., Rijavec, M., i Ljubin Golub, T. (2024). Radne orijentacije i dobrobit i zadovoljstvo poslom učitelja u redovnim i glazbenim osnovnim školama: Posredujuća uloga zanesenosti u poučavanju. *Nova prisutnost*, 22(1), 187–201. <https://doi.org/10.31192/np.22.1.11>

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2024). How mindfulness translates into engagement and flourishing: The role of flow. *International Journal of Emotional Education*, 16(2), 3–20. <https://doi.org/10.56300/qitr6270>

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2023). Well-being and academic achievement of students: The role of mindfulness. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2023* (str. 186–190). Lisabon: inScience Press

- Ljubin Golub, T., Uzun, S., Mimica, N., Kozumplik, O., Kalinić, D., i sur. (2021). Platelet serotonin concentration and trait aggression in veterans with post-traumatic stress disorder: A preliminary study. *Stress*, 24(6), 787–794
- Olčar, D., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6), 912–927. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912>
- Rijavec, M., Novak, A., i Ljubin Golub, T. (2021). What contributes to students' academic flourishing during studying at university. U Lj. Pačić-Turk (ur.), *Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being* (str. 51–66). Zagreb: Hrvatsko katoličko sveučilište. ISBN 978-953-8014-45-1
- Rijavec, M., Jurčec, L., i Ljubin Golub, T. (2021). Calling and well-being of teachers: The mediating role of job crafting and work meaningfulness. U M. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications & Developments VII: Advances in Psychology and Psychological Trends Series* (str. 143–153)
- Ljubin Golub, T. (2021). The role of achievement goals in motivational regulation and flow in learning. U M. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2021* (str. 177–181). <https://doi.org/10.36315/2021inpact037>
- Jurčec, L., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2021). Teachers' wellbeing: The role of calling orientation, job crafting and work meaningfulness. U M. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2021* (str. 167–171). Lisabon: inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2021inpact035>
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., i Brebrić, Z. (2021). Jedan bombon ili dva u dobi od šest godina: Ima li važnosti za kasniji školski život i zašto? *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(Sp. Ed. 1), 105–123. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4081>
- Ljubin Golub, T., Rijavec, M., i Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies*, 65, 145–156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>

Brebrić, Z., Rijavec, M., i Ljubić Golub, T. (2020). Predicting gender differences in school achievement and social acceptance: The role of delay of gratification. *Društvena istraživanja*, 29(1), 1–21. <https://doi.org/10.5559/di.29.1.01>

SAŽETAK

Akademsko funkcioniranje studenata može se razumjeti kao rezultat međudjelovanja obrazovnih zahtjeva, individualnih kapaciteta i pozitivnih psiholoških resursa. Pozitivno obrazovanje povezuje obrazovne ciljeve s načelima pozitivne psihologije s ciljem poticanja optimalnog razvoja studenata. Sukladno tome, istraživački se fokus odmaknuo od isključivog proučavanja akademskog postignuća prema širem razumijevanju pozitivnih resursa koji doprinose optimalnom funkcioniranju studenata.

Prema tome, cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu dispozicijske usredotočene svjesnosti, dimenzija emocionalne inteligencije koje se odnose na samoregulaciju emocija i učinkovito korištenje emocija te akademske zanesenosti kao pozitivnih osobnih resursa koji doprinose dobroniti i akademskom funkcioniranju studenata, mjerenim suvremenim mjerama koje obuhvaćaju i pozitivne i negativne pokazatelje, te tradicionalnim pokazateljem akademskog postignuća. Nadalje, istraživanje je imalo za cilj poboljšati razumijevanje mehanizama putem kojih usredotočena svjesnost doprinosi optimalnom funkcioniranju studenata.

Istraživanje je povedeno na prigodnom uzorku od 404 studenata Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet (96 % žena, prosječne dobi od 22 godine). Sudionici su ispunili Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti, Švedski upitnik sklonosti zanesenosti prilagođen za akademsku domenu, dvije podskale iz Skale emocionalne inteligencije, Skalu psihološkog procvata, Skalu akademskog procvata i Skalu školskog sagorijevanja prilagođenu za akademsku domenu. Također, studenti su izvijestili o svom akademskom postignuću, mjerenim kao prosjek ocjena na do tada položenim ispitima.

Dobiveni rezultati u velikoj su mjeri u skladu s postavljenim teorijskim pretpostavkama. Rezultati medijacijskih analiza pokazali su da se mehanizmi putem kojih usredotočena svjesnost djeluje na dobrobit i akademsko postignuće studenata razlikuju. Dimenzije emocionalne inteligencije, samoregulacija emocija i korištenje emocija za samomotivaciju, pokazale su se značajnim medijatorima putem kojih usredotočena svjesnost doprinosi psihološkom i akademskom procvatu, ali nisu bili značajni medijatori u vezi usredotočene svjesnosti sa akademskim sagorijevanjem i postignućem. Akademska zanesenost pokazala se značajnim medijatorom putem kojega usredotočena

svjesnost doprinosi akademskom procvatu, akademskom sagorijevanju i akademskom postignuću.

Rezultati ukazuju da u akademskom kontekstu specifični akademski doživljaji, poput akademske zanesenosti, imaju izraženiju ulogu za akademsko funkcioniranje vidljivo kroz veći akademski procvat i akademsko postignuće te manje akademsko sagorijevanje. Za razliku od toga, dimenzije emocionalne inteligencije, samoregulacija emocija i korištenje emocija za samomotiviranje, povezuju usredotočenu svjesnost sa pozitivnim indikatorima dobrobiti, kako u akademskom kontekstu tako i šire, a nisu relevantni mehanizmi za vezu usredotočene svjesnosti sa negativnim indikatorom dobrobiti i akademskim sagorijevanjem.

U cjelini, ovi rezultati proširuju teorijsko razumijevanje uloge usredotočene svjesnosti u visokom obrazovanju i mehanizama putem kojih djeluje. Također, rezultati imaju važne praktične implikacije, ističući usredotočenu svjesnost, samoregulaciju emocija, korištenje emocija za samomotiviranje i akademsku zanesenost, kao vrijedne osobne resurse za optimalno akademsko funkcioniranje i opću dobrobit studenata.

Ključne riječi: akademsko funkcioniranje; emocionalna inteligencija; procvat; sagorijevanje; usredotočena svjesnost; zanesenost.

ABSTRACT

Students' academic functioning can be understood as the result of the interaction between educational demands, individual capacities, and positive psychological resources. Positive education integrates educational goals with principles of positive psychology in order to promote students' optimal development. Accordingly, research has shifted from focusing solely on academic achievement toward a broader understanding of the positive resources that contribute to students' optimal functioning.

Accordingly, this study aimed to examine the role of dispositional mindfulness, dimensions of emotional intelligence, i.e., self-regulation of emotion in the self and use of emotion to facilitate performance, and academic flow as positive personal resources contributing to students' academic functioning, assessed through contemporary measures of well-being that capture both positive and negative indicators, as well as a traditional indicator of academic achievement. Furthermore, the study aimed to improve understanding of the mechanisms through which mindfulness contributes to students' optimal functioning.

A convenience sample of 404 university students from the University of Zagreb, Faculty of Teacher Education (96% female, 22 years on average) participated in the study. Participants completed the Five-Facet Mindfulness Questionnaire, the Swedish Flow Proneness Questionnaire adapted to assess academic flow, two subscales from the Wong and Law Emotional Intelligence Scale, the Flourishing Scale, the Academic Flourishing Scale, and the School Burnout Inventory adapted for the academic domain. They also self-reported their academic achievement, measured as grade point average (GPA).

The obtained results were largely consistent with the proposed theoretical assumptions. The results of mediation analyses revealed that the mechanisms through which mindfulness contributes to students' well-being and academic achievement differ. Dimensions of emotional intelligence, namely self-regulation of emotion and the use of emotion for self-motivation, were significant mediators through which mindfulness contributed to psychological and academic flourishing; however, they were not significant mediators in the relationship between mindfulness and academic burnout or

academic achievement. Academic flow was also a significant mediator through which mindfulness contributed to academic flourishing, academic burnout, and academic achievement.

The results suggest that, within the academic context, domain-specific academic experiences, such as academic flow, play a more prominent role in academic functioning, reflected in higher academic flourishing and achievement and lower academic burnout. In contrast, emotional intelligence dimensions, specifically emotion regulation and the use of emotion for self-motivation, linked mindfulness to positive indicators of well-being, both within the academic context and more broadly, but did not appear to be relevant mechanisms in the relationship between mindfulness and negative indicators of well-being, such as academic burnout.

Overall, these findings extend the theoretical understanding of the role of mindfulness in higher education and the mechanisms through which it operates. They also carry important practical implications, highlighting mindfulness, emotional self-regulation, the use of emotion for self-motivation, and academic flow as valuable personal resources for promoting optimal academic functioning and overall student well-being.

Keywords: *Academic functioning; burnout; emotional intelligence; flourishing; flow; mindfulness.*

1. UVOD

Tercijarno obrazovanje ima ključnu ulogu u unaprjeđenju dobrobiti pojedinaca i društva. Ono pridonosi ne samo razvoju individualnih kompetencija, već i širem društvenom napretku. Prema recentnim izvješćima OECD-a, viša razina obrazovanja povezana je s duljim životnim vijekom, boljim fizičkim i mentalnim zdravljem te višom razinom dobrobiti (OECD, 2023). Također, visokoobrazovani pojedinci imaju veću vjerojatnost zapošljavanja i ostvaruju više prihode u odnosu na osobe niže razine obrazovanja (OECD, 2023). Na široj društvenoj razini, viša razina obrazovanja povezana je s većom produktivnošću i gospodarskim rastom (OECD, 2024), kao i s većom građanskom participacijom i socijalnom kohezijom (OECD, 2023). U tom smislu, učinkovito visoko obrazovanje generira ekonomske, profesionalne, zdravstvene i druge koristi za pojedince i društvo u cjelini. Slijedom navedenog, jedno od ključnih pitanja u području visokog obrazovanja odnosi se na razumijevanje čimbenika koji doprinose akademskom uspjehu studenata, odnosno koje karakteristike studenata, nastavnika i obrazovnog procesa pridonose boljim obrazovnim ishodima. U tom kontekstu, razumijevanje akademskog uspjeha zahtijeva širu perspektivu koja nadilazi isključivo kognitivne i strukturne čimbenike te uključuje i psihološke resurse studenata.

Akademsko se funkcioniranje studenata može razumjeti kao rezultat međudjelovanja obrazovnih zahtjeva, individualnih kapaciteta i pozitivnih psiholoških resursa. Kako bi se poticali individualni kapaciteti i resursi osobe, u novije se vrijeme sve više ističe važnost pozitivnog obrazovanja (Seligman i sur., 2009), koje povezuje obrazovne ciljeve s načelima pozitivne psihologije s ciljem poticanja cjelovitog razvoja studenata (Kern i Wehmeyer, 2021). U tom kontekstu, Seligman i suradnici (2009) definiraju pozitivno obrazovanje kao „*obrazovanje koje istodobno razvija tradicionalne akademske vještine i potiče sreću i dobrobit*” (str. 293), naglašavajući potrebu za uravnoteživanjem akademskog razvoja i psihološke dobrobiti kao jednako važnih obrazovnih ciljeva. Drugim riječima, pozitivno obrazovanje usmjereno je ne samo razvoj znanja i kompetencija, nego i jačanje osobnih resursa koji omogućuju uspješno suočavanje s akademskim zahtjevima i dugoročno optimalno funkcioniranje. Time se istraživački fokus pomiče s isključivog mjerenja akademskog postignuća prema širem razumijevanju uspješnog funkcioniranja studenata.

Kako bi se objasnila kompleksna priroda optimalnog funkcioniranja pojedinaca u različitim kontekstima, uključujući akademski, suvremeni trendovi unutar tzv. „trećeg vala” pozitivne psihologije usmjereni su na integraciju i koherentno povezivanje različitih pozitivnih konstrukata (Lomas, 2021). U skladu s time, recentna istraživanja naglašavaju ulogu pozitivnih stanja i osobina u objašnjenju psihološkog procvata kao zlatnog standarda dobrobiti, koji se u akademskom kontekstu naziva akademski procvat studenata.

Od pozitivnih stanja i osobina, u posljednje se vrijeme sve veća pozornost posvećuje usredotočenoj svjesnosti kao dispoziciji koja doprinosi dobrobiti i akademskom funkcioniranju studenata. Usredotočena svjesnost definira se kao relativno stabilna tendencija usmjeravanja pažnje na trenutno iskustvo uz stav prihvatanja i neprosuđivanja. Pretpostavlja se da se njezini učinci ne ostvaruju samo izravno, već i posredovanjem različitih psiholoških mehanizama, poput zanesenosti i emocionalne inteligencije. Pritom, dosadašnja istraživanja su uglavnom bila usmjerena na opće odnose među tim konstruktima, dok su njihove specifične kontekstualne uloge kao mehanizama djelovanja usredotočene svjesnosti još uvijek prilično neistražene. To se osobito odnosi na akademsku zanesenost kao specifičan oblik zanesenosti doživljene u akademskom kontekstu i aktivnostima, kao i na intrapersonalne dimenzije emocionalne inteligencije koje su relevantne za akademsko funkcioniranje studenata. U tom se smislu ističu korištenje emocija, kao sposobnost usmjeravanja emocionalnih stanja u svrhu poticanja motivacije i postizanja ciljeva, te samoregulacija emocija, koja omogućuje upravljanje emocionalnim reakcijama, održavanje pažnje i ustrajnost u suočavanju s akademskim izazovima.

Slijedom navedenog, cilj ovog rada bio je ispitati ulogu usredotočene svjesnosti u objašnjenju dobrobiti i akademskog postignuća studenata, uz razmatranje akademske zanesenosti i intrapersonalnih dimenzija emocionalne inteligencije kao potencijalnih mehanizama tog odnosa.

1.1. Usredotočena svjesnost

Usredotočena svjesnost (engl. *mindfulness*) ubraja se među najintenzivnije istraživane koncepte suvremene psihološke znanosti i prakse (Baminiwatta i

Solangaarachchi, 2021). Nije ju jednostavno definirati jer joj se pripisuju brojna značenja koja se istražuju unutar različitih znanstvenih područja. Neka od značenja usredotočene svjesnosti su da je ona istodobno stanje uma i relativno stabilna osobna karakteristika. Povezuje se s boljim mentalnim zdravljem i dobrobiti te s razvojem prihvaćanja, blagosti i suosjećanja prema sebi i drugima. Također, usredotočena svjesnost može se razvijati kroz praksu, pri čemu osoba postaje svjesnija vlastitih iskustava i načina bivanja. U tom smislu predstavlja i način bivanja i skup vještina koje se mogu učiti i razvijati, ali i nadređeni pojam koji obuhvaća sva navedena značenja.

1.1.1. Istočni i zapadni pristup usredotočenoj svjesnosti

Porijeklo pojma dolazi iz budizma, u okviru tradicija Theravāda (kanon pāli) i Mahāyāna (kanon sanskrita), unutar kojih je razvijena praksa meditacije poznata kao usredotočena svjesnost. Ona označava specifičnu kvalitetu svjesnosti koja omogućuje jasno opažanje onoga što se događa ovdje i sada, bez zadržavanja na prošlosti ili iščekivanja budućnosti. Sama riječ *usredotočena svjesnost* nastala je kao engleski prijevod pojma *sati* iz kanona Pāli, koji označava jedno od temeljnih načela i prakse budističkog učenja. U rano-budističkom kontekstu, *sati* zauzima središnje mjesto u razvoju meditativne prakse i etičkog življenja. Iako etimološki potječe od glagola koji znači „sjećati se“, njezino značenje u budističkoj tradiciji nadilazi uobičajeno poimanje pamćenja i reflektira širi smisao evokacije, prizivanja i oživljavanja uspomena i sjećanja. Prema suvremenom priručniku koji prati prijevod *Abhidhammattha Sangahe*, važnog duhovnog teksta theravadske budističke tradicije, pojam *sati* ne odnosi se primarno na prisjećanje prošlih događaja i učenja, već se odnosi na to da osoba stalno “podsjeća” samu sebe da ostane svjesna i prisutna u svojoj svakodnevnici (Bodhi, 2003, str. 86). Prema tome, usredotočena svjesnost opisuje se i kao razvijanje vlastitog pamćenja (Bodhi, 2011). To znači da osoba postaje sposobnija ne zaboraviti što radi i kakve posljedice njezino ponašanje ima. Na taj način ta sposobnost pomaže da se osoba ponaša etičnije i svjesnije, što je važan dio tradicionalnih praksi usredotočene svjesnosti (Anālayo, 2006). U budističkoj tradiciji, praksa meditacije usredotočene svjesnosti smatra se jednom od pet temeljnih duhovnih sposobnosti, uz vjeru, ustrajnost, sabranost i mudrost, te predstavlja nužan korak na Plemenitom osmostrukom putu koji vodi prema duhovnom prosvjetljenju, oslobođenju od patnje i etičkom životu (Gethin, 2015). U širem smislu,

proces unutarnjeg razvoja opisan je pojmom *bhāvanā* (pāli i sanskrit), što označava sustavno kultiviranje i razvijanje mentalnih kvaliteta kroz meditativnu praksu. *Bhāvanā* nadilazi formalnu meditaciju u sjedećem položaju te obuhvaća namjerno njegovanje pozitivnih mentalnih i emocionalnih stanja u svakodnevnom životu. U budizmu se *bhāvanā* tradicionalno dijeli na dva temeljna tipa meditativne prakse. Prvi je *samatha-bhāvanā*, razvijanje smirenosti i stabilizacije uma kroz fokusiranu koncentraciju. Drugi je *vipassanā-bhāvanā*, razvijanje uvida i mudrosti kroz neposredno i nepristrano promatranje stvarnosti. Upravo unutar *vipassanā-bhāvanā* usredotočena svjesnost zauzima središnje mjesto kao specifična meditativna tehnika usmjerena na jasno i budno opažanje trenutnog iskustva uma i tijela. Takav način opažanja uključuje svjesno usmjeravanje pažnje na vlastite misli i iskustva, koja se odvijaju u sadašnjem trenutku unutar nas, u našem umu i tijelu uz stav otvorenosti, znatiželje, ljubaznosti i brige (Weare i Bethune, 2024). Iskustvo svjesnog doživljavanja trenutka može imati različite oblike poput tjelesnih senzacija, emocionalnih reakcija, mentalnih slika, unutarnjeg dijaloga te percepcijskih iskustava, poput zvukova (Creswell, 2017).

Interes za istočne filozofske i meditativne tradicije u zapadnoj kulturi doveo je do njihove postupne prilagodbe i reinterpretacije u sekularnom kontekstu. U tom se procesu koncept usredotočene svjesnosti postupno udaljio od svojega izvorno religijskog i filozofskog okvira te je integriran u znanstvene i terapijske pristupe, čime je postao dostupniji široj populaciji. U suvremeni znanstveni diskurs usredotočena svjesnost uvedena je krajem 1970-ih godina, ponajprije u kontekstu medicinskih i kliničkih primjena. Od tada se suvremena istraživanja usredotočene svjesnosti razvijaju unutar dva različita teorijska pristupa. Prvi je istočno-sekularni pristup, koji zadržava kontemplativnu i meditativnu praksu kao temeljni mehanizam promjene, ali je odvaja od religijskog i duhovnog okvira. Drugi je zapadni pristup, koji proizlazi iz kognitivne i socijalne psihologije te konceptualizira usredotočenu svjesnost kao psihološki konstrukt i specifičnu kvalitetu pažnje, neovisno o meditativnoj praksi. Unatoč tim razlikama, oba pristupa nastoje koncept usredotočene svjesnosti empirijski operacionalizirati i integrirati u teorije dobrobiti.

Što se tiče istočno-sekularnog pristupa, demistificiranjem meditacije na zapadu (npr. Benson, 1875/2000) prepoznato je kako vještine usredotočene svjesnosti kroz

meditaciju mogu biti put do pozitivnih promjena, što može povoljno utjecati na ublažavanje mentalnih poremećaja, ali i povećanje pozitivnosti i dobrobiti (Davidson i Lutz, 2008). Počeci ovog pristupa vežu se uz Jona Kabat-Zinna, koji je ponudio prvu zapadnu interpretaciju usredotočene svjesnosti nadahnutu istočnjačkom kontemplativnom tradicijom. Prema njegovoj definiciji, praksa usredotočene svjesnosti podrazumijeva namjerno i usmjereno obraćanje pažnje na sadašnji trenutak, pri čemu se stvarnost promatra nepristrano, objektivno i bez predrasuda (Kabat-Zinn, 2003). On je 1970-tih godina prošlog stoljeća osnovao *Kliniku za smanjenje stresa* i razvio osmotjedni program pod nazivom *Smanjenje stresa temeljeno na usredotočenoj svjesnosti* (MBSR, eng. *Mindfulness-Based Stress Reduction*, Kabat-Zinn, 1982). Program uključuje vježbe disanja, hatha jogu i tehnike relaksacije, a prvotno je osmišljen za kliničku populaciju osoba koje pate od kronične boli (Kabat-Zinn, 1982; 2003). No, njegova šira primjena pokazala se uspješnom u ublažavanju psihološke patnje povezane s različitim kroničnim bolestima kao i u tretiranju emocionalnih te ponašajnih teškoća (Kabat-Zinn, 1998). Program je morao biti osmišljen tako da je oslobođen kulturnih, religijskih i ideoloških čimbenika povezanih s budističkim podrijetlom usredotočene svjesnosti, jer cilj nije bio podučavati budizam ili „stvoriti velike meditatore“ od ljudi, već ponuditi okruženje unutar kojeg se može eksperimentirati s nizom novih i potencijalno učinkovitih metoda za suočavanje, istraživanje i ublažavanje patnje na razini tijela i uma, te razumjeti potencijalnu moć svojstvenu samoj vezi uma i tijela (Kabat-Zinn, 2003). MBSR intervencije smanjuju psihološki stres i poboljšavaju emocionalno blagostanje, kako kod kliničkih, tako i kod nekliničkih uzoraka (Kabat-Zinn, 1998; Specca i sur., 2000). Danas uz MBSR program postoji čitav niz terapijskih pristupa poput kognitivne terapije temeljene na usredotočenoj svjesnosti (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT*; Segal i sur., 2002), terapija prihvatanjem i posvećenošću (*Acceptance and Commitment Therapy – ACT*; Hayes i sur., 2009), te dijalektička bihevioralna terapija (*Dialectical Behavior Therapy – DBT*; Linehan, 1993). Istraživanja efikasnosti vježbanja usredotočene svjesnosti u okviru istočno-sekularnog pristupa dovela su i do nekoliko meta-analiza koje su sumirale efikasnost vježbanja usredotočene svjesnosti u različitim područjima (Creswell, 2017). Pokazalo se da vježbanje usredotočene svjesnosti ima pozitivne učinke na poboljšanje mentalnog zdravlja, bolji radni učinak, bolje akademsko postignuće u školi i na fakultetu,

bolje zdravlje, povećanu kreativnost, smanjenje tjelesne težine, bolje rezultate u sportu i racionalnije financijsko ponašanje (Creswell, 2017; Lomas i sur., 2017).

S druge strane, zapadni pristup razvio se prijenosom koncepta usredotočene svjesnosti u suvremenu znanost i psihologiju, pri čemu se oblikovao kao zasebna tradicija, neovisna o izvornom istočnom duhovnom kontekstu. U tom pristupu ne polazi se od meditativne prakse, već se usredotočena svjesnost promatra kroz prizmu kognitivnih procesa i teorija obrade informacija. Među ranim autoricama ističe se Ellen Langer (1989/2014), čiji je rad na konceptu usredotočene svjesnosti utemeljen u kognitivnoj i socijalnoj psihologiji. Svoj je istraživački rad zapravo započela proučavanjem suprotnosti usredotočenoj svjesnosti, odnosno fenomena raspršene svjesnosti (eng. *mindlessness*). Raspršena svjesnost odnosi se na automatsko i nekritičko oslanjanje na postojeće kognitivne kategorije, pri čemu misli lutaju, a pojedinac nije pažljiv na ono što se oko njega događa (Brown i Ryan, 2003). Pažnja tada često nije usmjerena na sadašnji trenutak, već je okupirana razmišljanjem o prošlosti, fantaziranjem o budućnosti ili je raspršena obavljanjem više zadataka istovremeno. U takvom stanju ponašanje nije promišljeno, već vođeno navikama, pojedinac funkcionira kao da je na „automatskom pilotu“. Znatno dio ljudskog ponašanja temeljen je na automatskoj i nesvjesnoj obradi, čak i u naizgled promišljenim radnjama što smanjuje kognitivnu fleksibilnost i osjetljivost na kontekst (Langer i sur., 1978). Manjak usredotočene svjesnosti može negativno utjecati i na percepciju drugih ljudi i interpersonalne odnose. Istraživanja su pokazala da raspršena svjesnost otežava razlikovanje samog događaja od misli i emocija koje taj događaj pobuđuje, što često vodi osjećaju preplavljenosti i bespomoćnosti (Kang i sur., 2013). Primjerice, kad pojedinac doživi kritiku od nadređenog, automatski može pomisliti kako je bezvrijedna i osjećati krivnju i bespomoćnost iako sama situacija vrlo vjerojatno ne zahtijeva toliku emocionalnu reakciju. Prema Langer (1989/2014), upravo u takvim situacijama usredotočena svjesnost smanjuje oslanjanje na stereotipe i potiče fleksibilnije razumijevanje socijalnih situacija, jer pojedinac aktivno uočava nove informacije o drugima i otvoreniji je prema različitim interpretacijama interpersonalnih interakcija. U skladu s time, istraživanja su pokazala da usredotočeno svjesni pojedinci čak i u stresnim situacijama imaju manje negativnih automatskih misli i rjeđe ih doživljavaju kao odraz stvarnosti (Frewen i sur., 2008). Usredotočena svjesnost pritom ne

podrazumijeva odsutnost negativnih misli, već drugačiji odnos prema njima. Osobe sklonije usredotočenoj svjesnosti izvještavaju o većoj sposobnosti otpuštanja negativnih misli, zbog čega ih doživljavaju kao manje nametljive, manje uznemirujuće i pod većom osobnom kontrolom (Frewen i sur., 2008). Meta-analize su potvrdile da su takvi pojedinci manje skloni ruminiranju i katastrofiziranju te doživljavaju nižu razinu anksioznosti, depresije i percipiranog stresa (Tomlinson i sur., 2018). Prema Langer (1989/2014), usredotočenu svjesnost definira aktivno stanje uma obilježeno otvorenošću prema novim informacijama, stvaranjem novih kategorija i uvažavanjem različitih perspektiva. Traženje i stvaranje novosti te angažiranost čine tri ključne komponente njezina modela, a usredotočena svjesnost shvaća se kao odmak od automatiziranog funkcioniranja prema fleksibilnijem i svjesnijem odnosu prema stvarnosti. Takav se odmak postiže uočavanjem novih aspekata okoline i znatiželjnim pristupom iskustvu. Istraživanja u okviru ovog pristupa pokazala su kako usredotočena svjesnost potiče dobrobit u raznim domenama, primjerice poboljšava učenje, bračno zadovoljstvo i glazbeno izvođenje, smanjuje stereotipe prema starijima te pozitivno utječe na fiziološke pokazatelje poput ravnoteže rada srca (Langer i Ngunjiri, 2018).

1.1.2. Usredotočena svjesnost kao osobina i stanje

Suvremeni psihološki modeli usredotočene svjesnosti najčešće integriraju elemente istočnjačke tradicije i zapadnih znanstvenih pristupa, kombinirajući procese pažnje i svjesnosti s dimenzijama stava poput prihvatanja, neprosuđivanja i svjesne regulacije iskustva (Quaglia i sur., 2015). U skladu s time usredotočena svjesnost u literaturi se razmatra kao mjerljivi psihološki koncept, podložan operacionalizaciji i empirijskom ispitivanju (Baer i sur., 2006; Brown i Ryan, 2003).

U suvremenom psihološkom diskursu izdvajaju se dva glavna pristupa istraživanju usredotočene svjesnosti. Prvi pristup promatra ovaj konstrukt kao relativno trajnu ljudsku osobinu ili karakteristiku nalik crtama ličnosti (Brown i Ryan, 2003). Kada se istražuje kao osobina koristi se naziv dispozicijska usredotočena svjesnost (u daljnjem tekstu US) i definira se kao relativno stabilna tendenciju usmjeravanja pažnje na sadašnji trenutak (Rau i Williams, 2016). US se može promatrati i u okviru širih psiholoških osobina ličnosti koje oblikuju način na koji pojedinci doživljavaju i reguliraju vlastita iskustva. U tom

kontekstu, u okviru petofaktorskog modela ličnosti pokazalo se da su neuroticizam i savjesnost najvažnije osobine za razlikovanje pojedinaca koji češće doživljavaju US od onih koji je doživljavaju rjeđe. Meta-analize konzistentno ukazuju da neuroticizam ostvaruje negativnu, a savjesnost pozitivnu povezanost s US (Banfi i Randal, 2022; Giluk, 2009; Hanley i Garland, 2017; Rau i Williams, 2016). Osim toga, US povezana je i s višim razinama emocionalne stabilnosti, savjesne samoregulacije, ekstraverzije i otvorenosti prema iskustvu, što upućuje na širi obrazac tzv. “dispozicijski usredotočeno svjesne ličnosti” (Hanley i Garland, 2017).

Za razliku od toga, drugi pristup promatra usredotočenu svjesnost kao trenutno, prolazno stanje svijesti (Kabat-Zinn, 2003). Stanja usredotočene svjesnosti prolazne su manifestacije pažnje potaknute svjesnom interakcijom s okolinom ili meditacijom (Rau i Williams, 2016).

Novija istraživanja upućuju na to da se usredotočena svjesnost konceptualizira kao dinamična interakcija između trenutnih stanja i relativno stabilnih dispozicija, čak i kod osoba bez iskustva meditacije (Davidson i Kaszniak, 2015; Burzler i Tran, 2022). U tom okviru, praksa meditacije razumije se kao proces kultiviranja stanja usredotočene svjesnosti, koja kroz ponavljanje i učenje postupno doprinosi razvoju stabilnije dispozicijske svjesnosti. Tako razvijena dispozicijska svjesnost naziva se usvojena usredotočena svjesnost (skraćeno usvojena US). Ovakvo razumijevanje podupiru intervencijska istraživanja koja pokazuju da se povećanja razine usredotočene svjesnosti povezuju s porastom dispozicijske US, što upućuje na prijenos i generalizaciju naučenih vještina u svakodnevno funkcioniranje (Kiken i sur., 2015). Time se dodatno potvrđuje recipročan odnos između stanja i osobine. Češće iskustvo stanja usredotočene svjesnosti povezano je s višim razinama US, dok viša US povećava vjerojatnost svjesnog doživljavanja u konkretnim situacijama (Burzler i Tran, 2022).

1.1.3. Psihološki konceptualni modeli usredotočene svjesnosti

U nastavku će biti prikazani modeli usredotočene svjesnosti relevantni za njezino razumijevanje kao psihološkog koncepta.

Brown i Ryan (2003) opisali su usredotočenu svjesnost kao jednodimenzionalni konstrukt koji se primarno odnosi na kvalitetu pažnje i svjesnosti usmjerene na sadašnje iskustvo. Iako su pažnja i svjesnost u određenoj mjeri stalne značajke svakodnevnog funkcioniranja, usredotočena svjesnost se prema njihovom shvaćanju može razumjeti kao pojačana pažnja i svjesnost trenutnog iskustva. Glavna karakteristika takve svjesnosti jest otvorena i receptivna usmjerenost prema onome što se događa u sadašnjem trenutku, pri čemu je pojedinac svjesniji tekućih događaja i vlastitih iskustava (Brown i Ryan, 2003). Ujedno, Brown i Ryan (2003) uveli su pojam usredotočenosti unutar teorije samoodređenja i povezali je kroz psihološke potrebe s dobrobiti i optimalnim funkcioniranjem pojedinaca. Usredotočenu svjesnost smatraju osjetljivim stanjem svijesti u kojem pojedinac ne procesuirá već jednostavno opaža što se trenutno oko njega događa. Prema njima, pojedinci skloni usredotočenosti imaju veću sposobnost svjesnog preusmjerenja pažnje s automatiziranih reakcija, misli i emocija na događaje u neposrednoj okolini što omogućuje pridavanje veće pozornosti odabiru reakcija i načina ponašanja koja su u skladu s njihovim potrebama i vrijednostima (Brown i Ryan, 2003). Drugim riječima, usredotočenost facilitira samoodređenost i vodi autentičnom funkcioniranju te tako doprinosi dobrobiti pojedinca. Njihova istraživanja su ukazala na postojanje interindividualnih razlika u sklonosti pojedinaca da budu svjesni i održavaju pažnju usmjerenu na ono što se događa u sadašnjem trenutku, kao i na postojanje intraindividualnih razlika, budući da se kapacitet za usredotočenu svjesnost može mijenjati unutar iste osobe pod utjecajem različitih čimbenika koji ga mogu pojačati ili oslabiti (Brown i Ryan, 2003). Navedeno sugerira da na usredotočenu svjesnost istovremeno gledaju kao na trenutno mentalno stanje koje se može postići, ali i kao na dispoziciju, odnosno karakteristiku inherentnu svim ljudima. Njihov rad doveo je do razvoja Skale usredotočene svjesnosti i pažnje (engl., *Mindful Attention Awareness Scale*; MAAS), instrumenta koji ne mjeri izravno usredotočenu svjesnost, već njezinu odsutnost, odnosno sklonost djelovanju na „autopilotu“. Autori su polazili od pretpostavke da je ljudima lakše prepoznati vlastitu nepažnju nego trenutke usredotočene svjesnosti, pa su česticu MAAS-a formulirane tako da zapravo ispituju učestalost nepažnje i automatiziranog funkcioniranja. Upravo je to jedna od glavnih kritika MAAS-a, budući da ostavlja otvorenim pitanje mjeri li instrument zapravo prisutnost svjesnosti ili izostanak. Osim toga, budući da je jednodimenzionalan smatra se da je instrument konceptualno

preuzak jer se gotovo isključivo usmjerava na pažnju i svjesnost, zanemarujući druge važne komponente usredotočene svjesnosti, poput prihvatanja, neprosuđivanja i emocionalnog stava, koje drugi teorijski modeli ističu kao ključne (Hyland i sur., 2015; Walach i sur., 2006).

Bishop i suradnici (2004) predložili su jednu od najutjecajnijih operacionalnih definicija usredotočene svjesnosti u znanstvenoj literaturi, koja usredotočenu svjesnost objašnjava kroz dvije temeljne komponente. Prva se komponenta odnosi na *samoregulaciju pažnje* na način da se pažnja održava na trenutnom iskustvu i time omogućava prepoznavanje mentalnih događaja u sadašnjem trenutku. Ovaj proces uključuje sposobnosti održavanja pažnje, njezina fleksibilnog preusmjeravanja te inhibicije elaborativne obrade, čime se sprječava ulazak u ruminativne misaone obrasce. Druga se komponenta odnosi na specifičnu *orijentaciju prema vlastitom iskustvu*, karakteriziranu otvorenošću, znatiželjom i prihvatanjem (Bishop i sur., 2004). Važno je naglasiti da autori usredotočenu svjesnost konceptualiziraju prvenstveno kao metakognitivni proces, koji uključuje praćenje i regulaciju vlastitih kognitivnih procesa, odnosno sposobnost uočavanja misli i osjećaja kao prolaznih mentalnih događaja, a ne kao odraza stvarnosti. Osim teorijskog doprinosa, ovaj model imao je značajne implikacije za razvoj mjernih instrumenata. Međutim, u ovoj koncepciji izostavljena je komponenta namjere, odnosno svjesnosti razloga zbog kojih osoba prakticira usredotočenu svjesnost, što se smatra važnim za cjelovito razumijevanje samog procesa.

Kako bi prevladali navedeni nedostatak i u definiciju uključili komponentu namjere, Shapiro i suradnici (2006) predložili su prošireni koncept usredotočene svjesnosti te ponudili IAA model (eng. *Intention, Attention, Attitude*). Ovaj model obuhvaća tri temeljne komponente usredotočene svjesnosti: namjeru, pažnju i stav. U ovoj definiciji prva komponenta *namjera* podrazumijeva svjesnost o tome *zašto* se pažnja usmjerava, a odnosi se na motivaciju te svjesni smjer i svrhu djelovanja. *Namjera* facilitira samoregulaciju, istraživanje samoga sebe i samo-oslobađanje, odnosno smatra se komponentom koji omogućuje pojedincu rast i razvoj. Druga komponenta se odnosi generalno na pažnju i označava neposredno, trenutačno spoznavanje onoga što se događa u trenutku dok se događa, pri čemu se um vježba kako bi fokusirao, usmjerio i zadržao pažnju. Naposljetku, treća komponenta je stav koji opisuje *kako* se pažnja

usmjerava, pri čemu se naglašava strpljivost, ljubaznost i otvorenost. Navedene komponente su međusobno komplementarne, a njihov tijek događa se spontano i u isto vrijeme (Shapiro i sur., 2006). Autori smatraju da te komponente, izravno ili neizravno, objašnjavaju velik dio pozitivnih promjena koje se opažaju u praksi usredotočene svjesnosti. Prema Shapiro i suradnicima (2006) neke od karakteristika usredotočene svjesnosti koje omogućuju bolje razumijevanje sadašnjeg trenutka su *ne prosuđivanje*, koje se odnosi na objektivno opažanje sadašnjosti od trenutka do trenutka bez vrednovanja i kategorizacije; *ne pokušavanje*, što znači neusmjerenost prema cilju, ne vezivanje za ishod ili postignuće i općenito ne poticanje događaja; *prihvatanje* stvari onakve kakve jesu u sadašnjem trenutku, pritom prihvatanje ne znači pasivnost ili rezignaciju već služi kako bi jasnije shvatili sadašnjost koja nam daje jasniju sliku za prikladniju reakciju. Nadalje, *strpljivost* kao karakteristika usredotočene svjesnosti podrazumijeva smireno dopuštanje da se događaji odvijaju svojim tempom, dok *povjerenje* uključuje vjerovanje u sebe, svoje tijelo, intuiciju i osjećaje te prihvaćajući da život ide onako kako treba. *Otvorenost* znači gledati stvari kao da ih gledamo prvi put čime se stvaraju mogućnosti obraćanja pažnje na sve informacije iz sadašnjeg trenutka, karakteristika *distanciranosti* znači ne vezivanje na svoje misli i osjećaje, no bez njihova potiskivanja. *Blagost*, velikodušnost i empatija, ključne su karakteristike usredotočene svjesnosti koje podrazumijevaju ljubav, nježnost, suosjećanje prema sebi i drugima, kao i duboko razumijevanje tuđih emocija bez očekivanja nečeg zauzvrat. Također, *zahvalnost* predstavlja važnu karakteristiku koja njeguje dugo poštovanje prema sadašnjem trenutku, dok *ljubaznost* njeguje dobronamjernost, suosjećanje, opraštanje te bezuvjetnu ljubav. Navedene karakteristike pomažu pri vježbanju meditacije usredotočene svjesnosti te pomažu razviti um koji predstavlja izvor ispravnih odluka u životu (Kabat-Zinn, 2003). Prema Shapiru i suradnicima (2006) usredotočena svjesnost je istovremeno proces i stanje, a njihov model naglašava procesnu i transformativnu dimenziju usredotočene svjesnosti te je osobito utjecajan u kontekstu intervencijskih programa. Ipak, valja istaknuti da iako su autori dali značajan teorijski doprinos konceptu US, oni su se u svom radu primarno usmjerili na istraživanje usvajanja i kultiviranja usredotočene svjesnosti, odnosno na terapijske učinke stanja usredotočene svjesnosti.

Kako bi integrirali dotadašnje teorijske spoznaje o komponentama usredotočene svjesnosti te ujedno unaprijedili njezinu operacionalizaciju, Baer i suradnici (2006) predložili su svoj model usredotočene svjesnosti, temeljen na faktorskoj analizi čestica iz tada najčešće korištenih upitnika dispozicijske svjesnosti. To su bili upitnici: *Skala usredotočeno svjesne pažnje i svjesnosti* (MAAS; Brown i Ryan, 2003), *Freiburški inventar usredotočene svjesnosti* (FMI; Buchheld i sur., 2001), *Kentucky inventar vještina usredotočene svjesnosti* (KIMS; Baer i sur., 2004), *Kognitivna i afektivna skala usredotočene svjesnosti* (CAMS-R; Feldman i sur., 2007) i *Southampton upitnik usredotočene svjesnosti* (MQ; Chadwick i sur., 2008). Baer i suradnici (2006) empirijski su izdvojili pet relativno stabilnih faceta - opažanje, opisivanje, djelovanje sa sviješću, neprosuđivanje iskustva i nereagiranje na unutarnje iskustvo. Na temelju toga razvijen je Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti (FFMQ), odnosno predložen je petofacetni model usredotočene svjesnosti koji danas predstavlja jedan od najčešće citiranih modela i korištenih mjera dispozicijske US (Baminiwatta i Solangaarachchi, 2021).

Prva faceta, *opažanje*, označava tendenciju primjećivanja ili usmjeravanja pažnje na unutarnja i vanjska iskustva, što podrazumijeva senzacije iz tijela, uključujući misli, emocije i podražaje iz okoline, poput prizora, mirisa ili zvukova. Druga faceta, *opisivanje*, odnosi se na tendenciju verbalnog opisivanja i artikuliranja unutarnjih iskustava. Treća faceta, *djelovanje sa sviješću* podrazumijeva potpunu uključenost svjesnosti i pažnje u aktivnosti ili iskustva koja se trenutno odvijaju. Suprotnost je ovakvu ponašanju mentalna odsutnost ili mehaničko, automatsko obavljanje aktivnosti dok je pažnja usmjerena na nešto drugo. Četvrta faceta, *neprosuđivanje* iskustva podrazumijeva zauzimanje neevaluativnog stava prema vlastitim mislima i emocijama. Naposljetku, peta faceta, *nereagiranje* na iskustvo označava sposobnost dopuštanja da se misli i emocije pojavljuju i nestaju bez impulzivnog reagiranja ili prepuštanja njima (Baer i sur., 2006). U literaturi su se vodile rasprave o tome u kojoj su mjeri pojedine facete dispozicijske, a u kojoj usvojene meditativnom praksom (Duan i Li, 2016), a Burzler i Tran (2021) u svojoj kvalitativnoj sintezi zaključuju da sve facete načelno mogu biti kultivirane, te da dispozicijski i usvojeni aspekti usredotočene svjesnosti još uvijek nisu posve jasno definirani ni međusobno odvojeni.

Dispozicijska usredotočena svjesnost uglavnom se mjeri spomenutim subjektivnim mjerama samoprocjene. Međutim, takav pristup ima određena ograničenja. Primjerice, FFMQ se pokazao osjetljivim na razlike koje proizlaze iz prakse meditacije usredotočene svjesnosti (Baer i sur., 2008; Brown i sur., 2007; Kiken i sur., 2015). Drugim riječima, kod osoba bez iskustva meditacije FFMQ u većoj mjeri zahvaća dispozicijsku US, dok kod osoba s iskustvom meditacije može odražavati i usvojene, odnosno uvježbane aspekte usredotočene svjesnosti. Iskustvo prakticiranja može dovesti do viših subjektivnih procjena, dijelom zbog veće upoznatosti s konceptom i specifičnim jezikom koji koriste praktikanti (Grossman i Van Dam, 2011; Van Dam i sur., 2009). Dodatno, nalazi pokazuju da i meditativne prakse koje nemaju izričit cilj povećanja svjesnosti mogu rezultirati njezinim porastom (Xia i sur., 2019). U skladu s time pojedinci s iskustvom meditacije u pravilu se procjenjuju dispozicijski US dok, ostaje otvoreno pitanje u kojoj mjeri takve procjene odražavaju dispozicijsku US kao relativno stabilnu tendenciju, a u kojoj mjeri uključuju naučene, praksom potaknute komponente usredotočene svjesnosti (Burzler i Tran, 2022). Posljedično, otvara se pitanje u kojoj je mjeri pristupom samoprocjene moguće valjano zahvatiti stvarnu tendenciju pojedinca prema usredotočenoj svjesnosti. Zbog navedenih ograničenja, u novijim se istraživanjima sve češće primjenjuju i alternativni pristupi mjerenju. Oni uključuju kvalitativne metode poput intervjua, procjene od strane drugih osoba, neuropsihologijske mjere (Grossman, 2008), metode praćenja trenutnog iskustva (Nyklíček, 2020) te bihevioralne zadatke poput brojanja udaha i izdaha (Levinson i sur., 2014; Wong i sur., 2018).

Unatoč ograničenjima, FFMQ, uz MAAS, ostaje jedan od najčešće korištenih instrumenata za mjerenje dispozicijske usredotočene svjesnosti u suvremenim istraživanjima. Zbog svoje multidimenzionalne strukture FFMQ omogućuje istraživanje usredotočene svjesnosti kako kao jedinstvene dispozicije, tako i na razini pet pojedinačnih faceta, čime je moguće postići detaljnije i sveobuhvatnije razumijevanje njezinih odnosa s drugim psihološkim konceptima i različitim psihološkim ishodima.

1.1.4. Neurološka osnova dispozicijske usredotočene svjesnosti

Pojedinci s višom razinom dispozicijske usredotočene svjesnosti imaju karakteristike koje im *a priori* omogućuju da lakše uđu u stanje usredotočene svjesnosti i

generalno budu usredotočeno svjesni u svakodnevnom životu. Istraživanja blizanaca upućuju na umjerenu heritabilnost dispozicijske US od oko 30% (Waszczuk i sur., 2015), pri čemu ostatak varijance odražava utjecaj iskustva i okoline. Neuroznanstvena istraživanja različitim tehnikama oslikavanja mozga pokazala su da osobe s višom razinom US imaju karakteristične strukturalne i funkcionalne organizacije moždanih mreža. Istraživanja strukturalnih karakteristika mozga obično uključuju povezivanje rezultata na upitnicima usredotočene svjesnosti s objektivnim mjerama strukture mozga, dok se funkcionalne organizacije moždanih mreža, odnosno aktivnost mozga, najčešće istražuju metodama funkcionalne magnetske rezonancije (fMRI) u stanju mirovanja ili za vrijeme izvršavanja zadatka vezanog uz neki oblik emocionalne regulacije te elektroencefalografijom (EEG) (Treves i sur., 2024).

Istraživanja pomoću strukturne magnetske rezonancije pokazala su da je kod pojedinaca s višom US prisutan karakterističan veći volumen sive tvari u prednjoj desnoj insuli i amigdali, subkortikalnim područjima odgovornim za emocionalnu regulaciju (Baltruschat i sur., 2021; Murakami i sur., 2012). Istraživanja pomoću fMRI konzistentno ukazuju da je kod pojedinaca s višom US karakterističnost tih područja povezana s njihovom smanjenom aktivnosti (Treves i sur., 2024). Viša razina US povezana je s većom aktivacijom dorzomedijalnog prefrontalnog korteksa i istodobno smanjenom reaktivnošću amigdale na negativne podražaje (Modinos i sur., 2010). Takvi obrasci moždane aktivnosti upućuju na to da je viša dispozicijska US povezana sa silaznom (engl. *top-down*) obradom i regulacijom emocija, pri kojoj viši kortikalni centri moduliraju aktivnost nižih limbičkih struktura kroz svjesno usmjeravanje pažnje i voljnu kontrolu reakcija (Modinos i sur., 2010). Lu i suradnici (2014) ukazali su na karakterističnost volumena desnog hipokampusu, te anteriorne i posteriorne cingulatne kore te lijeve orbitofrontalne kore, područja koja su uz emocionalnu regulaciju povezana i u kognitivnu kontrolu. Za pojedince s višom US karakterističan je i volumen sive tvari prekuneusa, koji je uz spomenute kortikalne strukture uključen u rad mreže zadanog stanja (engl. *Default Mode Network*, DMN, za više pogledati Raichle i sur., 2001). DMN je funkcionalna moždana mreža aktivna u stanju mirovanja koja podupire unutarnje mentalne procese poput autobiografskog pamćenja, planiranja, teorije uma i samorefleksije. Kod pojedinaca s višom US ti su dijelovi mozga veći i bolje razvijeni, no slabije međusobno

povezani, što rezultira manjom aktivnošću DMN-a (Baltruschat i sur., 2021). To se interpretira kao odraz smanjene kognitivne samorefleksije i ruminacije te pojačanog usmjeravanja pažnje na senzacije sadašnjeg trenutka (Treves i sur., 2024). Uz DMN, US povezana je i s područjima drugih neuralnih mreža kontrole pažnje. Konkretno, uočene su pozitivne asocijacije s dorzolateralnim prefrontalnim korteksom, anteriornom cingulatnom korom te medijalnim frontalnim korteksom (Zhuang i sur., 2017; Lu i sur., 2014; Makovac i sur., 2016), što upućuje na to da US pojedinci imaju strukturno razvijenija područja mozga odgovorna za usmjeravanje i održavanje pažnje.

Što se tiče funkcionalnosti, rezultati sustavnog pregleda literature upućuju na to da je US uključena u aktivnost mreže istaknutosti (engl. *Salience Network*, SN), koja prepoznaje važne podražaje iz okoline i usmjerava pažnju prema njima, te frontoparijetalne mreže (engl. *Frontoparietal Network*, FPN), koja podupire usmjereno i ciljano održavanje pažnje. Konkretno, osobe s višom US pokazuju jaču aktivaciju i povezanost ovih mreža tijekom zadataka pažnje, pri čemu njihov mozak učinkovitije mobilizira sustave za regulaciju pažnje, iako u pojedinim situacijama može doći i do smanjene aktivacije, što upućuje na fleksibilniju i učinkovitiju obradu (Treves i sur., 2024). Osim strukturnih razlika u volumenu sive tvari, istraživanja upućuju na to da je viša US povezana i s integritetom bijele tvari. Konkretno, dispozicijska svjesnost pokazala se zaštitnim čimbenikom u očuvanju kvalitete veza bijele tvari koje s godinama prirodno slabe. Ti rezultati sugeriraju da viša US može usporiti dobno uvjetovano neurokognitivno propadanje, i to na način da sprječava nastanak sitnih oštećenja u kortiko-subkortikalnim putovima bijele tvari koji povezuju moždanu koru s dubljim moždanim strukturama (Boekel i Hsieh, 2018).

U ovom kontekstu bitno je kratko se osvrnuti na neuralne podloge meditacijske prakse budući da meta-analiza upućuje na to da je redovita meditacija usredotočene svjesnosti povezana s neuroplastičnosti i promjenama u strukturi i funkciji moždanih regija uključenih u regulaciju pažnje, emocija i samosvijesti (Tang i sur., 2015), a može voditi i neuralnim promjenama nalik onima uočenim kod pojedinaca s prirodno višom US (Sezer i sur., 2022). Pritom, istraživanja upućuju na to da meditacijska praksa uključuje različite mehanizme regulacije emocija ovisno o duljini iskustva. Kod početnika se češće uočava silazna regulacija, a kod dugogodišnjih praktikanata uzlazna regulacija, koja

uključuje smanjenje emocionalne reaktivnosti već na nižim senzornim razinama obrade iskustva (Chiesa i sur., 2013).

1.2. Emocionalna inteligencija

S obzirom na usmjerenost pozitivne psihologije na prepoznavanje i isticanje pozitivnih osobina pojedinca, emocionalna je inteligencija od samih početaka važan predmet interesa (Takšić i sur., 2006).

Emocionalna inteligencija (EI) odnosi se na sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i regulacije vlastitih i tuđih emocija te njihova korištenja u usmjeravanju mišljenja i ponašanja (Salovey i Mayer, 1990). Razvoj ovog konstrukta potaknut je širim interesom za različite oblike inteligencije, osobito u okviru teorije višestrukih inteligencija (Gardner, 1983), pri čemu se ističe važnost intrapersonalnih i interpersonalnih inteligencija i sposobnosti za uspješno funkcioniranje pojedinca. Intrapersonalne sposobnosti odnose se na kapacitet pojedinca za razumijevanje vlastitih unutarnjih stanja, uključujući prepoznavanje i razlikovanje vlastitih emocija. Nasuprot tome, interpersonalne sposobnosti obuhvaćaju razumijevanje drugih ljudi, odnosno sposobnost uočavanja i razlikovanja njihovih emocionalnih stanja, motivacija i obrazaca ponašanja (Gardner, 1983).

U suvremenoj literaturi moguće je razlikovati dva temeljna pristupa u istraživanju EI. Prvi je pristup emocionalnoj inteligenciji kao sposobnosti (Mayer i sur., 2003; Salovey i Mayer, 1990), a drugi kao osobinu nalik crti ličnosti (Petrides i Furnham, 2001).

Salovey i Mayer (1990) među prvima su emocionalnu inteligenciju definirali kao sposobnost, tj. podskup socijalne inteligencije koji uključuje sposobnost praćenja i razlikovanja emocija te korištenja tih informacija kao vodiča u mišljenju i djelovanju. U kasnijoj reviziji modela naglašavaju četiri hijerarhijski organizirane sposobnosti EI, odnosno percepciju emocija, njihovu uporabu u mišljenju, razumijevanje emocija te njihovu regulaciju (Mayer i Salovey, 1997). Na taj način EI konceptualizirana je kao skup međusobno povezanih procesa koji integriraju emocionalne i kognitivne funkcije te omogućuju učinkovitu prilagodbu zahtjevima okoline.

Mayer i Salovey su uz model emocionalne inteligencije kao sposobnosti razvili i pripadajući test EI (eng., *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*; MSCEIT; Mayer i sur., 2003). Instrument se sastoji od niza zadataka maksimalne izvedbe kojima se procjenjuju četiri dimenzije emocionalne inteligencije: percepcija, korištenje, razumijevanje i upravljanje emocijama. Od ispitanika se zahtijeva rješavanje zadataka poput prepoznavanja emocija (npr. procjena intenziteta različitih emocija na fotografijama lica) ili procjene učinkovitosti različitih emocionalnih reakcija u zadanim situacijama (npr. odabir najprikladnijeg načina reagiranja u interpersonalnom konfliktu). Odgovori se pritom vrednuju prema konsenzusnim i ekspertnim kriterijima, pri čemu rezultat odražava stvarnu sposobnost obrade emocionalnih informacija, odnosno maksimalnu izvedbu, a ne subjektivnu procjenu vlastitih emocionalnih kompetencija.

Jedna od češće korištenih mjera emocionalne inteligencije temeljena na teorijskom modelu Mayer i Saloveya (vidi meta-analizu Bru-Luna i sur., 2021) u novijim istraživanjima je kraća skala samoprocjene EI Wong i Lawa (*Wong and Law Emotional Intelligence Scale*, WLEIS; Wong i Law, 2002). WLEIS obuhvaća EI kroz četiri dimenzije koje zahvaćaju intrapersonalne i interpersonalne aspekte emocionalnog funkcioniranja: procjenu vlastitih emocija (engl. *self-emotional appraisal*, SEA), procjenu emocija drugih (engl. *others' emotional appraisal*, OEA), regulaciju emocija (engl. *regulation of emotion*, ROE) te korištenje emocija (engl. *use of emotion*, UOE). Instrument je sačinjen od četiri podskale istih imena kao i dimenzije koje mjere, u kojoj ispitanici procjenjuju vlastite sposobnosti izražavanjem stupnja slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Procjena vlastitih emocija odnosi se na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja vlastitih emocionalnih stanja, dok procjena emocija drugih podrazumijeva osjetljivost na emocionalna stanja drugih ljudi. Korištenje emocija podrazumijeva sposobnost usmjeravanja emocionalnih stanja prema konstruktivnim aktivnostima i postizanju ciljeva, dok regulacija emocija uključuje sposobnost upravljanja vlastitim emocionalnim reakcijama, čime se omogućuje učinkovitije suočavanje s negativnim emocionalnim iskustvima.

S druge strane, model osobina emocionalne inteligencije (npr., Petrides i Furnham, 2001) konceptualizira EI kao skup karakteristika smještenih unutar hijerarhije osobina ličnosti. Time se emocionalna inteligencija promatra kao dio šire strukture ličnosti, što dodatno objašnjava individualne razlike u emocionalnom funkcioniranju. Instrumenti koji

mjere EI kao osobinu najčešće su konstruirani kao skale u kojima ispitanik procijenjuje u kojoj mjeri neka tvrdnja opisuje njegovo ponašanje (npr. „Razumijevanje potreba i želja drugih nije mi problem”). Jedan od češće korištenih instrumenata jest Upitnik emocionalne inteligencije (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, TEIQue; Petrides, 2009). Takvi instrumenti zamišljeni su i konstruirani da mjere tipično ponašanje pojedinca te stoga imaju dobru prediktivnu vrijednost za stvarna ponašanja u različitim situacijama (Bru-Luna i sur., 2021). Iako su instrumenti temeljeni na ovom modelu široko korišteni, nisu lišeni kritika. Kao njihovi najčešće istaknuti nedostaci navode se podložnost iskrivljanju odgovora i socijalno poželjnom odgovaranju.

Dodatno, uz modele emocionalne inteligencije kao sposobnosti i osobine, razvijeni su i pristupi koji naglašavaju njezinu primjenu u svakodnevnom funkcioniranju, odnosno promatraju emocionalnu inteligenciju kao skup relativno stabilnih osobina i kompetencija. Primjerice, Goleman (1995) EI opisuje kroz skup emocionalnih kompetencija, među kojima posebno ističe samosvijest, samoregulaciju i motivaciju, kao i interpersonalne vještine poput empatije i upravljanja odnosima. Samosvijest se pritom izdvaja kao temeljna emocionalna sposobnost iz koje proizlaze druge, uključujući emocionalnu regulaciju (Goleman, 1995). U tom se kontekstu emocionalna inteligencija konceptualizira kao širi skup vještina koje se mogu razvijati i koje pridonose dobrobiti i uspješnom funkcioniranju u različitim životnim domenama. Golemanov pristup osobito naglašava primjenu EI u organizacijskom kontekstu, pri čemu se sugerira njezina važna uloga u radnoj uspješnosti, pa čak i veća relevantnost u odnosu na tradicionalno shvaćen kvocijent inteligencije. Slično tome, Bar-On (1997) je predložio model emocionalno-socijalne inteligencije koji uključuje intrapersonalne i interpersonalne kompetencije, upravljanje stresom, prilagodljivost i opće raspoloženje, naglašavajući njihovu ulogu u psihološkoj prilagodbi i dobrobiti. Prema autoru za pun razvoj ovih sposobnosti ključni optimizam i pozitivan stav. Prvi instrument razvijen unutar ovog modela je Inventar emocionalnog kvocijenta (*Emotional Quotient Inventory*, EQ-i; Bar-On, 1997), koji predstavlja mjeru samoprocjene i omogućuje procjenu emocionalne i socijalne inteligencije. Sastoji se od kratkih tvrdnji na koje ispitanici odgovaraju na ljestvici Likertova tipa od pet stupnjeva (npr. „Lako uspostavljam i održavam odnose s drugim ljudima”).

Emocionalna inteligencija u okviru modela koji je opisuju kao sposobnost povezuje se češće s kognitivnim procesima i akademskim ishodima, dok se u okviru modela osobina češće dovodi u vezu s emocionalnom stabilnošću, psihološkom dobrobiti i kvalitetom interpersonalnih odnosa (Petrides, 2011). Ipak, u novije vrijeme se i EI konceptualizirana kao sposobnost povezuje sa psihološkom dobrobiti (A'yunnisa i sur., 2024; Gajšek i sur., 2025a; Pradhan i Jadu, 2023; Zewude i sur., 2024).

Vezano uz odnos EI kao sposobnosti i kognitivnih procesa, rezultati sustavnog pregleda literature Gutiérrez-Cobo i suradnika (2016) pokazali su da je emocionalna inteligencija mjerena kao sposobnost pozitivno povezana s učinkovitošću u „vrućim” kognitivnim zadacima, odnosno onima koji uključuju emocionalne informacije. Suprotno tome, nije utvrđena povezanost između EI i izvedbe u „hladnim” kognitivnim zadacima, neovisno o tome iz kojeg teorijskog pristupa je EI konceptualizirana. Ovi nalazi sugeriraju da EI doprinosi kognitivnom funkcioniranju ponajprije u situacijama koje uključuju emocionalne informacije, dok nije važna za emocionalno neutralne zadatke.

Emocionalna inteligencija kao sposobnost povezivana je i sa psihološkom dobrobiti. Primjerice, u istraživanju provedenom na uzorku od 1 210 učitelja i 169 njihovih nadređenih zaposlenih u školama u pokrajini Yogyakarta u Indoneziji, A'yunnisa i suradnici (2024) utvrdili su da je emocionalna inteligencija, mjerena WLEIS-om, bila pozitivno povezana s psihološkom dobrobiti mjerenom kao procvat na poslu. U istraživanju provedenom na uzorku od 238 talijanskih učitelja ispitivana je povezanost EI kao sposobnosti, mjerene pomoću WLEIS, sa sagorijevanjem, radnom angažiranosti i zadovoljstva poslom (D'Amico i sur., 2020). Rezultati su pokazali da je ukupna EI pozitivno povezana s radnom angažiranošću i zadovoljstvom poslom, a negativno sa sagorijevanjem. Dodatne analize provedene pomoću hijerarhijske regresije pokazale su da je, među specifičnim dimenzijama EI, korištenje emocija u svrhu samomotiviranja bilo najsnažniji prediktor navedenih ishoda (D'Amico i sur., 2020).

U istraživanjima u kojima se EI mjeri kao osobina, pokazalo se da pojedinci s višom ukupnom EI imaju višu razinu subjektivne i psihološke dobrobiti, operacionalizirane kroz pozitivni i negativni afekt te zadovoljstvo životom (Sánchez-Álvarez i sur., 2016; Schutte i Malouff, 2011). Također je utvrđeno da je EI mjerena kao osobina pozitivno povezana s psihološkom dobrobiti mjerenom kao psihološki procvat procvatom (du Plessis, 2023).

Konkretnije, na uzorku od 427 zaposlenih različitih zanimanja utvrđena je pozitivna povezanost emocionalne inteligencije kao osobine s psihološkim procvatom (du Plessis, 2023). U širem kontekstu, nalazi pokazuju da pojedinci s višom EI, neovisno o poimanju i mjerenju emocionalne inteligencije kao sposobnosti, osobine ili mješovitim pristupom, ostvaruju bolje mentalno, tjelesno i psihosomatsko zdravlje (Martins i sur., 2010).

Na studentskim uzorcima dobiveni su slični nalazi kao i na općoj populaciji. Studenti s višom ukupnom EI, mjerenom kao sposobnost, pokazuju višu razinu psihološkog procvata (Pradhan i Jandu, 2023; Zewude i sur., 2024). Primjerice, na uzorku od 331 studenta različitih razina studija u Indiji utvrđeno je da EI ima važnu ulogu u promicanju psihološke dobrobiti, pri čemu je pozitivno doprinosila psihološkom procvatu studenata (Pradhan i Jandu, 2023). Slično, EI mjerena kao sposobnost, kako na razini pojedinih dimenzija tako i ukupno, povezana je s višom psihološkom dobrobiti studenata (Zewude i sur., 2024). U skladu s tim, nalazi upućuju na posebnu važnost emocionalne inteligencije za interpersonalno funkcioniranje, što se može smatrati dijelom psihološke dobrobiti. Na uzorku od 118 američkih studenata utvrđeno je da je EI mjerena kao sposobnost pozitivno povezana s kvalitetom odnosa s drugima. Konkretno, viša emocionalna inteligencija bila je povezana s više pozitivnih interakcija, poput druženja, podrške, intimnosti i uvažavanja, te s manje negativnih interakcija, uključujući konflikt i antagonizam (Lopes i sur., 2004).

Osim s indikatorima pozitivnog funkcioniranja, EI je povezana s negativnim indikatorima dobrobiti kao što je sagorijevanje. Primjerice istraživanje provedeno na uzorku od 380 studenata koji su pohađali stručnu praksu za savjetodavni rad pokazalo je da su više razine emocionalne inteligencije, mjerene kao sposobnost kroz pet dimenzija (procjena vlastitih emocija, procjena tuđih emocija, regulacija vlastitih emocija, regulacija emocija drugih te korištenje emocija), povezane s nižim razinama općeg sagorijevanja, odnosno s nižom emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom te višim osjećajem osobnog postignuća (Testa i Sangganjanavanich, 2016).

Nadalje, istraživanja upućuju na to da EI može imati zaštitnu ulogu u kontekstu akademskog funkcioniranja. U istraživanju provedenom na uzorku od 400 studenata u Pakistanu utvrđena je negativna povezanost između EI, mjerene kao sposobnosti, i akademskog sagorijevanja, mjenog kroz emocionalnu iscrpljenost, cinizam prema

studiju i smanjenu akademsku učinkovitost (Saeed i sur., 2022). Slično tomu, na uzorku od 240 studenata sestrinstva utvrđeno je da je ukupna EI, mjerena kao sposobnost, povezana s nižim razinama akademskog sagorijevanja (Martín-Parrilla i sur., 2025). Također, na uzorku od 104 studenta pedagogije i sestrinstva u Maroku utvrđeno je da je EI, mjerena kao sposobnost, povezana s nižim razinama akademskog sagorijevanja (Harrafa i sur., 2024).

Što se tiče odnosa EI i akademskog postignuća, meta-analitički nalazi upućuju na to da je EI povezana s boljim akademskim postignućem studenata, pri čemu studenti s višom EI ostvaruju više ocjene i bolje rezultate na testovima znanja (MacCann i sur., 2020). Ova povezanost može se objasniti učinkovitijom regulacijom akademskih emocija, kvalitetnijim socijalnim odnosima te djelomičnim preklapanjem emocionalnih kompetencija i zahtjeva određenih akademskih područja. Drugim riječima, emocionalne vještine same po sebi možda nisu odgovorne za bolji akademski uspjeh, već se preklapaju s drugim kognitivnim i socijalnim sposobnostima relevantnim u akademskom kontekstu, poput jezičnih i komunikacijskih vještina, koje su također važne za uspjeh u obrazovnom kontekstu (MacCann i sur., 2020).

U akademskom kontekstu posebno su važne korištenje emocija za samomotivaciju i samoregulaciju emocija jer omogućuju usmjeravanje emocija prema postizanju ciljeva te upravljanje emocionalnim reakcijama na stres i neuspjeh, čime doprinose adaptivnom funkcioniranju studenata. Stoga je u daljnjem tekstu pažnja posvećena upravo tim komponentama emocionalne inteligencije.

1.2.1. Samoregulacija emocija

Samoregulacija emocija (engl. *Regulation of Emotion in the self*, ROE; Wong i Law, 2002) odnosi se na sposobnost učinkovite kontrole i upravljanja vlastitim (negativnim) emocionalnim reakcijama, uključujući održavanje smirenosti u zahtjevnim situacijama, kontrolu impulzivnih reakcija te brzo smirivanje nakon intenzivnih emocionalnih doživljaja (Mayer i sur., 2016; Wong i Law, 2002). Ova dimenzija obuhvaća i metakognitivne aspekte regulacije, poput praćenja vlastitih emocionalnih reakcija te procjene strategija za njihovo održavanje, smanjenje ili pojačavanje (Mayer i sur., 2016).

Samoregulacija emocija pritom je usmjerena prema postizanju osobnih ciljeva, pri čemu se emocionalni odgovori strateški prilagođavaju zahtjevima situacije. U tom smislu, ona uključuje i motivacijske procese koji određuju kada i zašto će pojedinac regulirati svoje emocije te je povezana s osobinama ličnosti i individualnim ciljevima, čime predstavlja važan mehanizam adaptivnog funkcioniranja (Mayer i sur., 2016).

U akademskom kontekstu, samoregulacija emocija odnosi se na način na koji studenti upravljaju svojim osjećajima kako bi mogli održati pažnju, pamtiiti informacije i ustrajati u izvršavanju akademskih zadataka. Dobra samoregulacija emocija povezana je sa većom psihološkom dobrobiti. Rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 211 studenata u Singapuru pokazali su da kognitivna reinterpetacija kao strategija regulacije emocija ima pozitivne učinke na akademsko i psihološko funkcioniranje (Wong i Lee, 2025). Konkretno, bila je pozitivno povezana sa zadovoljstvom životom, vitalnošću i akademskom otpornošću, koja se odnosi na sposobnost studenata da se uspješno nose s uobičajenim akademskim izazovima, poput lošijih ocjena, rokova, ispitnog pritiska i zahtjevnog gradiva (Wong i Lee, 2025). Studenti s boljom samoregulacijom emocija izvještavaju o manjoj percepciji stresa (Cheng i sur., 2020), višoj razini samosuosjećanja (Gajšek i Ljubin Golub, 2025b).

U literaturi se nalazi samo jedno istraživanje o vezi ROE i psihološkog procvata. Konkretno, nalazi na hrvatskom uzorku od 124 studenta Učiteljskog fakulteta pokazali su da je samoregulacija emocija, mjereno s WLEIS, podskalom ROE, pozitivno povezana s psihološkim procvatom (Gajšek i sur., 2025a). U skladu s navedenim pozitivnim odnosom između ROE i psihološkog procvata (Gajšek i sur., 2025a) je i istraživanje u kojem se o samoregulaciji emocija može zaključiti iz razine poteškoća u samoregulaciji. Konkretno, na uzorku od 185 studenata utvrđeno je da je samoregulacija emocija, operacionalizirana kao niže razine poteškoća u neprihvatanju emocionalnih reakcija, usmjerenosti na ciljeve, kontroli impulsa, emocionalnoj svjesnosti, pristupu strategijama regulacije emocija te jasnoći emocija, pozitivno povezana s psihološkim procvatom studenata (MacDonald i Baxter, 2017).

Također, pokazalo se da je viša razina samoregulacije emocija povezana s nižim razinama akademskog sagorijevanja (Zhang i Cheng, 2025)

U pogledu akademskih ishoda, rezultati upućuju na to da samoregulacija emocija mjerena pomoću WLEIS-ROE pozitivno predviđa akademsku izvedbu u širem smislu, odnosno procese povezane s učenjem, poput uspješnosti u izvršavanju zadataka, razumijevanja gradiva i opće učinkovitosti u učenju (Suson i sur., 2025). To se može povezati s nalazima istraživanja u kojem je nađeno da pojedinci koji su skloniji regulirati svoje emocije, primjerice putem kognitivne reinterpretacije, manje su podložni negativnim utjecajima emocija u kontekstu učenja ili akademskog vrednovanja, što može pridonijeti boljem akademskom postignuću (Petrides, 2011). Slično, rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 400 afroameričkih studenata STEM područja pokazali su da su adaptivne strategije samoregulacije emocija, uključujući kognitivno-emocionalnu regulaciju pozitivno povezane s akademskim postignućem mjerenim prosjekom ocjena (Tope-Banjoko i sur., 2020). MacCann i suradnici su proveli meta- analizu povezanosti El sa akademskim postignućem i zaključili da, kada je riječ o objektivnim pokazateljima postignuća poput prosjeka ocjena, nalazi pokazuju relativno malu i varijabilnu povezanost te smatraju da regulacija emocija primarno doprinosi kvaliteti procesa učenja, dok njezin izravan učinak na evaluacijske ishode može biti posredovan drugim čimbenicima (MacCann i sur., 2020).

1.2.2. Korištenje emocija za samomotivaciju

Korištenje emocija za samomotivaciju (u daljnjem tekstu korištenje emocija, engl., *Use of Emotion to facilitate performance*, UOE, Wong i Law, 2002) odnosi se na sposobnost pojedinca da koristi emocije kao izvor informacija i motivacije u kognitivnim procesima, pri čemu emocije usmjeravaju pažnju prema relevantnim aspektima okoline i socijalnih interakcija. U tom smislu, emocije imaju facilitacijsku ulogu u mišljenju jer mogu služiti kao važan izvor informacija u donošenju odluka i rješavanju problema. Korištenje emocija za samomotivaciju obuhvaća sposobnost korištenja postojećih emocionalnih stanja za usmjeravanje izbora strategija i pristupa zadacima, ali i generiranja novih emocionalnih stanja koja mogu unaprijediti izvedbu u specifičnim situacijama (Mayer i sur., 2016). Naime, različita emocionalna stanja mogu usmjeravati pažnju i način obrade informacija, primjerice pozitivne emocije potiču šire i fleksibilnije razmišljanje te kreativno istraživanje, dok negativne emocije poput anksioznosti mogu dovesti do usmjerenosti na potencijalne prijetnje i detaljniju analizu okoline (Fredrickson,

2001; Mayer i sur., 2016). Na taj način, korištenje pozitivnih emocija predstavlja važan mehanizam putem kojeg emocionalni procesi doprinose kognitivnom funkcioniranju i uspješnom izvršavanju zadataka. Korištenje emocija predviđa važne ishode jer su studenti koji znaju „koristiti“ svoje emocije skloniji učiti i ustrajati u učenju (Law i sur., 2004). Korištenje emocija odnosi se na sposobnost samoohrabrivanja i samomotivacije, uključujući postavljanje ciljeva, vjerovanje u vlastite sposobnosti te poticanje sebe na ulaganje napora u njihovo ostvarenje.

Na studentskim uzorcima korištenje emocija, mjereno s WLEIS, podskalom UOE, povezano je s pozitivnijom slikom o sebi, uključujući višu razinu samopoštovanja (Park i Dhandra, 2017) i samосуосjećanja (Gajšek i Ljubi Golub, 2025b). Drugim riječima, pojedinci koji učinkovitije koriste emocije skloniji su razvijati pozitivan odnos prema sebi te percipirati vlastitu kompetentnost u svakodnevnom funkcioniranju. U kontekstu samосуосjećanja, ova dimenzija emocionalne inteligencije povezana je s adaptivnim načinima odnosa prema vlastitim pogreškama i neuspjesima, uključujući višu razinu samoljubivosti, svjesne prisutnosti i doživljaja zajedničke ljudskosti, uz istodobno nižu razinu samokritičnosti, pretjerane identifikacije s negativnim emocijama i osjećaja izoliranosti (Gajšek i Ljubi Golub, 2025b).

Istraživanja su dosljedno pokazala da je veća razina korištenja emocija za samomotivaciju povezana s većom razinom dobrobiti studenata. Konkretno, veća razina korištenja emocija, mjerena s WLEIS, podskalom UOE, povezana je s većim psihološkim procvatom studenata (Gajšek i sur., 2025a) te s nižom razinom depresije, anksioznosti i percipiranog stresa (Cheng i sur., 2020). Istraživanje provedeno na uzorku od 850 studenata iz Etiopije pokazalo je da je korištenje emocija mjereno s WLEIS, podskalom UOE, pozitivno povezano s psihološkom dobrobiti studenata, mjerenom subskalom psihološke dobrobiti iz upitnika kontinuuma mentalnog zdravlja, koja obuhvaća dimenzije osobnog rasta, svrhe u životu, autonomije, upravljanja okolinom, pozitivnih odnosa s drugima i samoprihvatanja (Zewude i sur., 2024). Također, korištenje emocija, mjereno s WLEIS, podskalom UOE, povezuje se i s manjim akademskim sagorijevanjem (Zhang i Cheng, 2025). Konkretnije, na uzorku od 1223 kineska studenta utvrđeno je da je korištenje emocija za samomotivaciju, mjereno s WLEIS, podskalom UOE, značajno povezano s nižim ukupnim akademskim sagorijevanjem, mjerenim kroz dimenzije

iscrpljenosti, cinizma i smanjene akademske učinkovitosti, pri čemu je posebno izražena povezanost s nižim razinama cinizma i nižim osjećajem akademske neučinkovitosti (Zhang i Cheng, 2025).

Sveukupno, nalazi upućuju na to da je korištenje emocija za samomotivaciju pozitivno povezano s dobrobiti studenata i predstavlja važan zaštitni čimbenik njihova funkcioniranja. No, u literaturi se ne nalazi istraživanja koja bi povezivala korištenje emocija za samomotivaciju s akademskim procvatom studenata.

U pogledu akademskih ishoda, korištenje emocija za samomotivaciju pokazuje konzistentne pozitivne povezanosti s objektivnim i subjektivnim pokazateljima uspjeha, uključujući prosjek ocjena i opću akademsku izvedbu (Halimi i sur., 2020; Suson i sur., 2025). Nalazi upućuju na to da emocionalna inteligencija kao sposobnost, osobito upravljanje emocijama, doprinosi kognitivnoj kontroli smanjujući impulzivno reagiranje (Checa i Fernández-Berrocal, 2015). Rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 480 studenata studijskih programa iz područja društvenih, prirodnih i poslovno-administrativnih znanosti na privatnom sveučilištu u Kuvajtu pokazali su da je korištenje emocija za samomotivaciju, mjereno s WLEIS, podskalom UOE, bilo značajno pozitivno povezano s akademskim postignućem, mjerenim prosjekom ocjena (Halimi i sur., 2020). Slično, rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 819 studenata završnih godina studija učiteljskih i ranog i predškolskog odgoja na jednom od većih državnih sveučilišta na Filipinima pokazali su da je dimenzija korištenja emocija za samomotivaciju, mjereno s WLEIS, podskalom UOE, bila najsnažniji prediktor akademske izvedbe operacionalizirana kroz samoprocjenu učenja, uključujući stjecanje znanja, razvoj vještina, primjenu naučenog te opći doživljaj uspješnosti u učenju (Suson i sur., 2025).

1.3. Usredotočena svjesnost i emocionalna inteligencija

Postoji više teorijskih razloga za očekivanje povezanosti emocionalne inteligencije i usredotočene svjesnosti. Usredotočena svjesnost podrazumijeva svjesno usmjeravanje pažnje na trenutno iskustvo uz stav prihvaćanja i neprosuđivanja (Bishop i sur., 2004), čime se potiče veća svjesnost vlastitih emocionalnih stanja i njihova učinkovitija regulacija. Nadalje, otvoren i prihvaćajući odnos prema iskustvu može pridonijeti većoj osjetljivosti na emocije i s njima povezane procese, poput misli i tjelesnih senzacija, kao

i preciznijoj percepciji i razumijevanju emocija. S druge strane, neprosuđujući aspekt usredotočene svjesnosti povezan je sa smanjenjem ruminacije i izbjegavanja, odnosno maladaptivnih kognitivnih procesa za koje je poznato da produljuju psihološki distress (Schutte i sur., 2021).

Što se tiče povezanosti US i EI, nalazi istraživanja ukazuju na to da US potiče razvoj skupa ključnih sposobnosti i kompetencija koje čine EI (Schutte i Malouff, 2011; Schutte i sur., 2021). Konkretno, istraživanja potvrđuju povezanost US i EI, kako na razini ukupnog konstrukta, tako i na razini pojedinih dimenzija (Baer i sur., 2006; Bao i sur., 2015; Brown i Ryan, 2003; Cheng i sur., 2020; Park i Dhandra, 2017).

Tako je, primjerice, pokazano da ukupna usredotočena svjesnost mjerena pomoću CAMS-R kao dispozicija, pozitivno povezana sa ukupnom EI, kao i sa svim dimenzija EI mjerene WLEIS skalom (Park i Dhandra, 2017). Slično tomu, Bao i suradnici, (2015) utvrdili su da je US mjerena MAAS skalom pozitivno povezana sa sve četiri dimenzije WLEIS skale EI, odnosno s procjenom vlastitih emocija, procjenom emocija drugih, korištenje emocija i regulacijom emocija. Povrh toga, rezultati su pokazali da su dvije dimenzije EI, regulacija emocija i korištenje emocija, djelomično posredovale odnos između dispozicijske US i razine percipiranog stresa doživljenog u proteklih mjesec dana (Bao i sur., 2015).

U meta-analizi koja je obuhvatila 19 uzoraka sudionika, Miao i suradnici (2018) utvrdili su da je viša razina US povezana s višom ukupnom EI, neovisno o poimanju i mjerenju EI kao sposobnosti, osobine ili mješovitim pristupom, uz veličinu učinka od $r = 0,48$. U skladu s time, istraživanja pokazuju da pojedinci s višom razinom usredotočene svjesnosti češće koriste adaptivne strategije regulacije emocija (Coffey i sur., 2010) te su skloniji pozitivnoj reinterpetaciji iskustava (Hanley i sur., 2015).

Na studentskim uzorcima pokazao se sukladan obrazac pozitivne povezanosti US s EI. MacDonald i Baxter (2017) izvijestili su o pozitivnoj povezanosti svih faceta US mjerenih FFMQ, osim opažanja, s boljom samoregulacijom emocija mjernih kao manje teškoća u emocionalnoj regulaciji. Gajšek i Ljubić Golub (2025b) utvrdile su pozitivnu povezanost ukupne US mjerene pomoću MAAS i s ukupnom EI studenata mjerene WLEIS-om, kao i s dimenzijama percepcije vlastitih emocija, korištenja emocija u svrhu

samomotiviranja i dimenzijom regulacije emocija, dok nije nađena veza US i dimenzije percepcije tuđih emocija. Na sličnom uzorku, Gajšek i suradnice (2025a) pokazale su da je US mjerena FFMQ-om, kako na razini pojedinih faceta, izuzev opažanja, tako i ukupno, bila pozitivno povezana s dimenzijama EI, samoregulacijom emocija i korištenjem emocija za samomotivaciju, mjerene WLEIS-om,.

1.4. Zanesenost

Mihaly Csikszentmihaly definirao je zanesenost kao izrazito ugodno psihološko stanje koje ljudi doživljavaju kada su u tolikoj mjeri usmjereni na aktivnost kojom se trenutno bave da ih ta aktivnost u potpunosti zaokupi (Csikszentmihalyi, 1975/2000). Prema teoriji zanesenosti (Csikszentmihalyi, 1997) da bi u nekoj aktivnosti došlo do stanja zanesenosti moraju biti zadovoljeni određeni uvjeti odnosno mora postojati ravnoteža između zahtjevnosti aktivnosti i vještina potrebnih za izvođenje te aktivnosti (pri čemu i izazovi i vještine za pojedinca moraju biti iznadprosječni), a ciljevi u izvođenju aktivnosti moraju biti jasno definirani i omogućavati neposredne povratne informacije. Percipirana ravnoteža između zahtjevnosti aktivnosti i vještina potrebnih ta izvođenje te aktivnosti u literaturi se često navodi kao najvažniji uvjet za doživljaj zanesenosti budući da preteški zadaci izazivaju anksioznost, dok prelaki zadaci dovode do dosade koja sprječava doživljaj zanesenosti (Csikszentmihalyi, 1975/2000). Jasno postavljene ciljevi služe da bi dali smjer i svrhu ponašanju pojedinca, usmjeravaju pažnju i strukturiraju aktivnosti dok neposredna povratna informacija informira pojedinca kako i koliko napreduje prema ostvarenju cilja, treba li nešto mijenjati ili ne. Drugim riječima, zanesenost se najvjerojatnije javlja kada osoba raspolaže odgovarajućim vještinama za suočavanje s izazovom, zna što treba učiniti, može pratiti vlastiti napredak i pritom je dovoljno motivirana da se potpuno uključi u aktivnost. Međutim, postoje i dodatni uvjeti za koje se smatra da su povezani i/ili doprinose stupnju doživljaja zanesenosti nekoj aktivnosti, a neki od njih su: važnost koju pojedinac pridaje aktivnosti, atribucija uspjeha i neuspjeha te motivi postignuća (Engeser i Rheinberg, 2008; Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009).

Zanesenost se može doživjeti u različitim životnim domenama, pod uvjetom da su ispunjeni temeljni preduvjeti za njezino javljanje. Kao najčešći izvor zanesenosti u literaturi se navode strukturirane aktivnosti u području slobodnog vremena, poput

različitih igara, šaha, ekstremnog penjanja i plesa, sporta i umjetnosti, te produktivne i strukturirane aktivnosti poput posla i učenja (Csikszentmihalyi, 1975/2000; Delle Fave i Massimini, 2003; Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009).

Suvremenija istraživanja dodatno proširuju razumijevanje ovog fenomena, ukazujući da se zanesenost javlja i u digitalnim okruženjima primjerice tijekom igranja video igrica (Kim i Kim, 2022). Zanesenost se može doživjeti i u online okruženjima učenja (Esteban-Millat i sur., 2014; Rodríguez-Ardura i Meseguer-Artola, 2017).

U kontekstu okruženja u kojemu se zanesenost može doživjeti, recentno pregledno istraživanje koje obuhvaća 60 studija pokazalo je da karakteristike okruženja imaju važnu ulogu u poticanju zanesenosti, pri čemu se ističu kontakt s prirodom, usklađenost između osobe i okoline, estetske značajke prostora te subjektivno značenje koje pojedinac pridaje mjestu (Cumming i sur., 2025).

Pojedinci se razlikuju u sklonosti doživljavanju zanesenosti, pri čemu se u literaturi ističe koncept autotelične ličnosti. Autotelična ličnost odnosi se na dispoziciju osobe da aktivnosti doživljava kao intrinzično vrijedne, da lakše pronalazi izazove primjerene vlastitim sposobnostima te da češće ulazi u stanje zanesenosti neovisno o vanjskim nagradama ili pritiscima (Csikszentmihalyi, 1997; Baumann, 2012; Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009). Takve pojedince obično karakteriziraju radoznalost, interes za život i učenje, ustrajnost, niža usmjerenost na sebe, veća spremnost na suočavanje s izazovima te sposobnost istodobnog očuvanja otvorenosti prema novim iskustvima i snažne koncentracije na zadatak (Baumann, 2012; Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009). U tom smislu, autotelična ličnost može se razumjeti kao relativno stabilna dispozicijska osnova koja povećava vjerojatnost doživljavanja zanesenosti u različitim situacijama.

Doživljavanje zanesenosti u aktivnosti povezano je sa boljom učinkovitosti u toj aktivnosti. Primjerice, u radnom kontekstu zanesenost je povezana s boljom radnom učinkovitošću, većim angažmanom i višom općom dobrobiti (Bartholomeyczik i sur., 2023), dok se u sportu i obrazovanju dovodi u vezu s optimalnom izvedbom, motivacijom i ustrajnošću (Bayram i sur., 2025; Wang i sur., 2023).

Doživljavanje zanesenosti povezano je sa dobrobiti. Konkretnije, istraživanje na američkim studentima pokazalo je da su oni koji su češće doživljavali zanesenost imali

višu razinu pozitivnog afekta i niže razine negativnog afekta (Rogatko, 2009). Sukladno tome, istraživanje na 315 japanskih studenata pokazalo je da oni koji češće doživljavaju zanesenost u svom svakodnevnom životu imaju višu razinu samopoštovanja, nižu razinu anksioznosti, češće koriste aktivne strategije suočavanja a rjeđe koriste pasivne strategije suočavanja u odnosu na studente koji su izjavljivali da su rjeđe doživljavali zanesenost u svakodnevnim aktivnostima. Ujedno su oni koji su češće doživljavali zanesenost bili uključeniiji su u studentski život, aktivnije su istraživali moguću karijeru i bili su općenito aktivniji u svakodnevnim aktivnostima i zadovoljniji životom (Asakawa, 2010). U skladu s time, istraživanje na hrvatskom uzorku studenta također je pokazalo povezanost doživljavanja zanesenosti u različitim domenama sa indikatorima dobrobiti, odnosno zadovoljstvom životom i psihološkim procvatom (Olčar i sur., 2021; Rijavec i sur., 2017).

1.4.1. Akademska zanesenost

Zanesenost doživljena u specifično akademskom području i aktivnostima, bilo za vrijeme akademskog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi ili kod kuće se naziva *akademska zanesenost* (Bassi i Delle Fave, 2004; Rijavec i Ljubić Golub, 2018). Istraživanja učestalosti doživljaja zanesenosti na studentskim populacijama ukazala su da iako studenti češće doživljavaju zanesenost u neakademskom području, određen broj studenata doživljava zanesenost u akademskom području (Bakker i sur., 2017; Rijavec i Belina, 2018; Rijavec i sur., 2016; Olčar i sur., 2021). Smatra se da su učenje i akademske aktivnosti jasno strukturirane, pružaju dovoljno prilika za visoku uključenost i koncentraciju te često predstavljaju izazov studentima što ih čini dovoljno poticajnim za doživljavanje zanesenosti (Rijavec i sur., 2016).

Istraživanja učestalosti akademske zanesenosti na studentskim uzorcima u Hrvatskoj pokazala su da je zanesenost u pojedinim akademskim aktivnostima doživjelo između 20% (tijekom predavanja) do najviše 52% (tijekom različitih obveznih zadataka) studenata (Rijavec i sur., 2016), dok je zanesenost tijekom učenja doživjelo oko 38% studenata (Bakker i sur., 2017). U jednom je kvalitativnom istraživanju na uzorku 203 hrvatskih studenata Učiteljskog fakulteta, 44% studenata treće godine i 77 % studenata pete godine izjavilo da je općenito doživjelo akademsku zanesenost tijekom studija

(Rijavec i Belina, 2018). Interesantno je da su studenti treće godine doživjeli zanesenost većinom tijekom aktivnosti koje se oslanjaju na njihove interese i talente te u akademskim aktivnostima kao što su predavanja i izrada seminara. Za razliku od toga, studenti pete, završne godine, doživljavali su akademsku zanesenost u akademskim aktivnostima kojima su se pripremali za održavanje javnog sata nastave sa učenicima kao i u samom održavanju javnog nastavnog sata.

Kod studenata akademska zanesenost je povezana s većom dobrobiti. Više istraživanja je pokazalo da je akademska zanesenost povezana sa dobrobiti mjerenom preko zadovoljstva života (Rijavec i sur., 2016; 2017; Olčar i sur., 2021) i psihološkog procvata (Gajšek i sur., 2023; Rijavec i sur., 2016; 2017; Olčar i sur., 2021). U istraživanju Rijavec i sur. (2016), autori su kao prediktore u regresijskoj analizi uvrstili doživljavanje zanesenosti u aktivnostima koje nisu vezane uz studije te različite akademske aktivnosti, kao što su pripremanje ispita, pohađanje predavanja, pohađanje seminara, pripremu za različite akademske zadatke i druge akademske aktivnosti, a kao kriterij dobrobiti su koristili zadovoljstvo životom i psihološki procvat. Pokazalo se da je samo doživljavanje zanesenosti tijekom pripreme za ispit bilo povezano sa većom dobrobiti (Rijavec i sur., 2016). U istraživanju Faria (2016), akademska zanesenost bila je pozitivno povezana sa srećom.

Što se tiče specifičnih indikatora dobrobiti u akademskom kontekstu, manji broj istraživanja pokazao je pozitivnu povezanost akademske zanesenosti s akademskim procvatom (Gajšek i sur., 2023; Ljubić Golub i Gajšek, 2022; Ljubić Golub i Gajšek, 2024b).

Istodobno, akademska zanesenost pokazuje negativnu povezanost s akademskim sagorijevanjem (Rijavec i sur., 2017; Rijavec i Ljubić-Golub, 2019), što upućuje na njezinu potencijalnu zaštitnu ulogu u kontekstu akademskog funkcioniranja. Longitudinalno istraživanje na 160 studenata Sveučilišta u Zagrebu ukazalo je na negativnu povezanost doživljene akademske zanesenosti i akademskog sagorijevanja nakon osam mjeseci (Rijavec i Ljubić-Golub, 2019). Istraživanje provedeno na uzorku od 394 studenta pokazalo je da je zanesenost doživljena tijekom učenja negativno povezana s doživljajem akademskog opterećenja, odnosno percepcijom zahtjevnosti studijskih obveza (Bakker i sur., 2017).

Osim s dobrobiti, akademska zanesenost povezana je s uspjehom u školovanju, odnosno boljim akademskim postignućem i većim angažmanom u učenju (Engeser i Rheinberg, 2008; Rijavec i sur., 2017; Rodríguez-Ardura i Meseguer-Artola, 2017; Shernoff i sur., 2003; Olčar i sur., 2021). Istraživanja su pokazala da je i kod adolescenata i kod visokoškolskih studenata akademska zanesenost povezana s višom razinom predanosti školovanju (Csikszentmihalyi i sur., 1993). Studenti koji su skloniji doživljavati akademsku zanesenost imaju veću akademsku uključenost (Ljubin Golub i Gajšek, 2024b). K tome, istraživanje Millsa i Fullagara (2008) pokazalo je da akademsku zanesenost češće doživljavaju studenti s većom intrinzičnom motivacijom i visokom potrebom za autonomijom. Budući da učenje može biti vrlo značajan izvor zaokupljenosti, osobnog zadovoljstva i osjećaja smisla, stanje zanesenosti u učenju može olakšati stjecanje novog znanja (Rijavec i Ljubin Golub, 2018). Istraživanja pokazuju da je zanesenost u učenju povezana s određenim izvršnim funkcijama, osobito verbalnom fluentnošću, te može posredovati odnos između kognitivnih sposobnosti i akademskog uspjeha mjerenog kao prosjek ocjena (Ljubin Golub i sur., 2016). U skladu s time, akademska zanesenost pozitivno je povezana s akademskom samoefikasnošću (Mesurado i sur., 2016), angažiranošću u učenju (Ljubin-Golub i sur., 2018; Mesurado i sur., 2016) te akademskim uspjehom (Olčar i sur., 2021). Sustavni pregled provedenih istraživanja, s posebnim naglaskom na razdoblje od 2000. do 2023. godine, pokazao je postojanje povezanosti između zanesenosti u učenju i akademskog uspjeha, pri čemu su studenti s višom razinom zanesenosti u pravilu postizali bolje akademske rezultate, mjerene putem sumativnih procjena i tradicionalnih pisanih ispita (Jinmin i Qi, 2023).

Doživljavanje akademske zanesenosti u online okruženju također je povezano s većom dobrobiti studenata i sa njihovim boljim akademskim uspjehom. Na jednom velikom španjolskom online sveučilištu provedena su dva istraživanja koja su ispitivala zanesenost u kontekstu online učenja. U oba istraživanja, zanesenost je bila operacionalizirana kroz uvjete njezina doživljaja, poput ravnoteže između izazova i vještina, osjećaja kontrole, interaktivnosti s onilne okruženjem, fokusirane pažnje i doživljaja izmijenjene percepcije vremena. Rezultati su pokazali da je tako mjeren doživljaj zanesenosti u online učenju bio povezan s većom dobrobiti, operacionaliziranom kroz viši pozitivni afekt (Esteban-Millat i sur., 2014), kao i s boljim akademskim

postignućem te većom ustrajnošću u e-učenju (Rodríguez-Ardura i Meseguer-Artola, 2017). Sukladno tome, u istraživanju provedenom na uzorku od 242 hrvatska studenta tijekom pandemije bolesti COVID-19 pokazalo se da je akademska zanesenost, mjerena kao tendencija prema postizanju stanja zanesenosti u online akademskim aktivnostima, bila pozitivno povezana sa zadovoljstvom online učenjem i subjektivnom dobrobiti, operacionaliziranom kroz osjećaj sreće. Nadalje, rezultati medijacijske analize pokazali su da su studenti koji su tijekom online nastave imali više rasprava, češći rad u malim grupama (npr. putem „breakout rooms“), više prilika za procjenu vlastitih ishoda učenja te više povratnih informacija od nastavnika, češće doživljavali zanesenost u online učenju, što je posljedično bilo povezano s višim razinama zadovoljstva nastavom i većom razinom sreće (Ljubin Golub i sur., 2021).

1.5. Usredotočena svjesnost i zanesenost

Budući da se zanesenost smatra pozitivnim psihološkim stanjem i dispozicijom povezanim s optimalnim funkcioniranjem i dobrobiti (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009), može se dovesti u vezu s drugim pozitivnim psihološkim konstruktima, poput dispozicijske usredotočene svjesnosti.

Teorijska povezanost između zanesenosti i usredotočene svjesnosti može se objasniti kroz procese pažnje. Nakamura i Csikszentmihalyi (2009) ističu da je kontrola pažnje jedan od ključnih uvjeta za ulazak u stanje zanesenosti i njegovo održavanje. Kako bi osoba doživjela zanesenost, potrebno je u potpunosti usmjeriti pažnju na aktivnost kojom se bavi, a za njegovo održavanje važno je tu pažnju zadržati. Drugim riječima, sposobnost usmjeravanja i održavanja pažnje ključna je za iskustvo zanesenosti. U skladu s time, istraživanja pokazuju da je bolja sposobnost održavanja pažnje povezana s češćim doživljavanjem zanesenosti (Cermakova i sur., 2010; Marty-Dugas i sur., 2021). Budući da usredotočena svjesnost uključuje upravo takvu regulaciju pažnje, odnosno održavanje pažnje na sadašnjem iskustvu (Bishop i sur., 2004), ona predstavlja važan preduvjet za doživljavanje zanesenosti. Osim same usmjerenosti pažnje, usredotočena svjesnost uključuje i smanjenu sklonost distrakcijama, ruminaciji i automatskom procesiranju, što dodatno olakšava kontinuirano uranjanje u aktivnost i održavanje optimalne razine angažiranosti potrebne za iskustvo zanesenosti (Kang i sur., 2013; Tang

i sur., 2015). U tom smislu, usredotočena svjesnost ne doprinosi samo inicijalnom usmjeravanju pažnje, već i njezinoj stabilizaciji kroz vrijeme, čime se povećava vjerojatnost postizanja i održavanja stanja zanesenosti.

Povezanost između usredotočene svjesnosti i zanesenosti moguće je, osim putem procesa pažnje, objasniti i kroz emocionalne procese, odnosno i doživljavanje usredotočene svjesnosti i zanesenosti su povezani sa pozitivnim emocijama. Usredotočena svjesnost povezana je s većom učestalošću pozitivnog i nižom razinom negativnog afekta (Chiesa i sur., 2013; Garland i sur., 2015). Budući da pozitivno emocionalno stanje i smanjena emocionalna distraktibilnost predstavljaju važne preduvjete za kontinuiranu angažiranost u zadatku, može se pretpostaviti da usredotočena svjesnost posredno olakšava ulazak u stanje zanesenosti i putem emocionalnih mehanizama. Pritom, važno je naglasiti da usredotočena svjesnost sama po sebi ne predstavlja ni pozitivno ni negativno stanje, već djeluje kao kontekst unutar kojeg pojedinac doživljava emocije koje mogu imati povoljan učinak na njegovu dobrobit i funkcioniranje. U tom smislu, usredotočena svjesnost ima regulatornu funkciju u obradi emocija jer povećava vjerojatnost pojave pozitivnih emocionalnih stanja, koja potom šire pažnju i potiču adaptivne obrasce funkcioniranja (Garland i sur., 2015).

Sveukupno, odnos između usredotočene svjesnosti i zanesenosti može se razumjeti kroz funkcionalnu povezanost u kojoj usredotočena svjesnost, kroz poboljšane regulacije pažnje i smanjenje kognitivne distraktibilnosti te održavanje pozitivnog emocionalnog stanja povećava vjerojatnost dubokog uranjanja u aktivnost odnosno zanesenost.

Meta-analiza empirijskih istraživanja potvrdila je pozitivnu povezanost između zanesenosti i usredotočene svjesnosti, pri čemu je usredotočena svjesnost snažnije povezana s dispozicijskom nego sa situacijskom zanesenosti (Schutte i Malouff, 2023). Nadalje, eksperimentalna i intervencijska istraživanja upućuju na moguću uzročnu ulogu usredotočene svjesnosti u oblikovanju ovog odnosa. Primjerice, pokazano je da intervencije usmjerene na povećanje usredotočene svjesnosti dovode do porasta doživljaja zanesenosti u konkretnim situacijama (Chen i sur., 2019; Marty-Dugas i sur., 2023; Scott-Hamilton i sur., 2016). Dodatno, meta-analiza eksperimentalnih istraživanja pokazala je da intervencije usmjerene na povećanje usredotočene svjesnosti značajno

povećavaju doživljaj zanesenosti, kako na razini stanja tako i na razini dispozicije, vjerojatno putem poboljšanja pažnje, usmjerenosti na sadašnji trenutak i smanjenja samokritičnosti (Longaretti i sur., 2025).

Iako bi se na temelju postojanja povezanosti zanesenosti doživljene u raznovrsnim aktivnostima i usredotočene svjesnosti (Schutte i Malouff, 2023) moglo pretpostaviti i postojanje povezanosti zanesenosti doživljene specifično u akademskom kontekstu i usredotočene svjesnosti, u literaturi se nalazi relativno mali broj istraživanja usmjeren na povezanost US i zanesenosti u kontekstu akademskih aktivnosti (npr. Faria, 2016; Gajšek i sur., 2023; Ljubin-Golub i Gajšek, 2024a; 2024b). Općenito, ustanovljeno je da je akademska zanesenost povezana s US (Faria, 2016; Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2024a). Konkretno, Faria (2016) je na uzorku od 129 američkih studenata pokazala da je akademska zanesenost povezana sa dispozicijom usredotočenom svjesnosti mjerenom s MAAS. U skladu s time, na uzorku od 135 studentica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu pokazalo se da su pojedine facete US mjerene FFMQ upitnikom, konkretno facete opisivanja, djelovanja sa svjesnošću i neregiranja na unutarnje iskustvo, pozitivno povezane s akademskom zanesenosti (Gajšek i sur., 2023). Nadalje, istraživanje provedeno na sličnom uzorku od 281 studenta istog fakulteta pokazalo je da je ukupna razina US pozitivno povezana s akademskom zanesenosti (Ljubin Golub i Gajšek, 2024a).

Ljubin Golub i Gajšek (2024b) istraživale su medijacijsku ulogu akademske zanesenosti u odnosu između US i akademske uključenosti. Na uzorku od 270 studenata Sveučilišta u Zagrebu, pokazalo se da je akademska zanesenost djelovala kao parcijalni medijator u odnosu između US i akademske uključenosti, kao i potpuni medijator između dispozicijske usredotočene svjesnosti i akademskog procvata studenata.

1.6. Dobrobit

U okviru pozitivne psihologije, dobrobit se smatra jednim od ključnih pokazatelja optimalnog funkcioniranja pojedinca te važnim životnim ciljem (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Suvremeni pristupi naglašavaju da je za cjelovito razumijevanje dobrobiti nužno integrirati dvije temeljne teorijske perspektive – hedonističku i eudemonističku (Ryan i Deci, 2001). Hedonistička dobrobit, često operacionalizirana kao

subjektivna dobrobit, odnosi se na iskustvo zadovoljstva životom i prevladavanje pozitivnih nad negativnim emocijama, dok eudemonistička dobrobit, odnosno psihološka dobrobit, obuhvaća ostvarivanje osobnih potencijala, osjećaj svrhe i smisla te optimalno funkcioniranje pojedinca. Drugim riječima, hedonistička perspektiva naglašava kako se pojedinac osjeća, a eudemonistička kako pojedinac funkcionira.

Međutim, noviji razvoj unutar tzv. trećeg vala pozitivne psihologije proširuje razumijevanje dobrobiti naglašavajući njezinu dinamičku, kontekstualnu i kulturno uvjetovanu prirodu. Treći val pozitivne psihologije kritizira ranije pristupe zbog pretjeranog fokusa na individualne i intrapsihičke procese te uvodi naglasak na interakciju između pojedinca i okoline, uključujući društvene, ekonomske i kulturne čimbenike (Lomas i sur., 2023). U tom kontekstu dobrobit se ne promatra kao statično stanje, već kao proces koji uključuje prilagodbu, otpornost i sposobnost suočavanja s izazovima, pri čemu i negativna iskustva mogu imati razvojnu vrijednost (Wong, 2011). Nadalje, naglašava se važnost integracije različitih dimenzija dobrobiti, uključujući emocionalnu, psihološku, socijalnu i egzistencijalnu, čime se dodatno nadilazi dihotomija hedonističkog i eudemonističkog pristupa.

Suvremeni integrativni modeli, poput PERMA modela (engl. PERMA – *Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) dobrobiti, također reflektiraju ovu širinu uključujući pozitivne emocije, angažman, odnose, smisao i postignuće kao međusobno povezane komponente dobrobiti (Seligman, 2011). U skladu s time, dobrobit se danas sve više definira kao višedimenzionalni konstrukt koji uključuje ne samo subjektivni osjećaj sreće i zadovoljstva, već i kvalitetu funkcioniranja, odnosa i smislenosti života unutar šireg društvenog konteksta. Takav integrirani pristup omogućuje dublje razumijevanje dobrobiti kao kompleksnog fenomena koji proizlazi iz međudjelovanja osobnih resursa i kontekstualnih uvjeta. Upravo iz potrebe za objedinjavanjem različitih dimenzija dobrobiti predloženi su koncepti koji nastoje obuhvatiti cjelovit ljudski prosperitet. Jedan od među njima jest koncept psihološkog procvata (engl. *flourishing*), koji integrira hedonističke i eudemonističke aspekte dobrobiti. Seligman (2011) smatra da psihološki procvat predstavlja zlatni standard mjerenja dobrobiti te da je krajnji cilj pozitivne psihologije njegovo unapređenje.

U okviru suvremenih pristupa dobrobiti, sve se češće naglašava potreba istodobnog razmatranja pozitivnih i negativnih indikatora psihološkog funkcioniranja kao što su negativne emocije, anksioznost, depresivnost. Među negativnim indikatorima dobrobiti važno mjesto zauzima sagorijevanje. Istraživanja ukazuju da se sagorijevanje javlja u različitim domenama ljudskog funkcioniranja, uključujući obiteljsku (Brandão i sur., 2024), profesionalnu (Corbenau i sur., 2023), akademsku i sportsku domenu (Madigan i Curran, 2021; Xu i sur., 2025). Osim toga, istraživanja pokazuju da se učinci sagorijevanja mogu prelijevati između domena, npr. iz sportske u akademsku (Xu i sur., 2025).

U okviru akademskog konteksta mogu se kao indikatori pratiti opći pokazatelji dobrobiti kao što je psihološki procvat, ali se može pratiti i dobrobit u specifičnom, tj. akademskom kontekstu. Konstrukt poput akademskog procvata odražava optimalno funkcioniranje i prisutnost pozitivnih iskustava u akademskom kontekstu, dok akademsko sagorijevanje predstavlja važan negativni indikator dobrobiti koji upućuje na narušeno funkcioniranje u akademskom kontekstu. Pritom je važno naglasiti da odsutnost sagorijevanja ne podrazumijeva nužno prisutnost procvata, kao što ni prisutnost sagorijevanja ne isključuje u potpunosti pozitivne aspekte funkcioniranja. Takvo dvodimenzionalno razumijevanje dobrobiti u skladu je s nalazima koji ukazuju da su pozitivni i negativni aspekti psihološkog funkcioniranja povezani, ali konceptualno različiti konstrukti koje je potrebno razmatrati komplementarno (Keyes, 2005; Suldo i Shaffer, 2008).

1.6.1. Psihološki procvat

Brojni autori unutar područja pozitivne psihologije ponudili su različite definicije psihološkog procvata, pri čemu su utvrdili da se one djelomično razlikuju, ali se u velikoj mjeri i preklapaju. Keyes (2002) je psihološki procvat definirao kao stanje koje uključuje pozitivne emocije, zadovoljstvo životom, osjećaj smisla i osobnog rasta, uz izraženu socijalnu dimenziju, poput socijalne integracije, doprinosa društvu i prihvatanja društva. U sličnom okviru, Ryff i Singer (2008) naglasili su eudemonističku dimenziju procvata te su ga definirali kroz samo-prihvatanje, pozitivne odnose s drugima, autonomiju, upravljanje okolinom, smisao života i osobni rast. Nadalje, Huppert i Timothy (2009)

proširili su ovaj pristup uključivanjem emocionalnih i osobnih resursa, poput pozitivnih emocija, potpune uključenosti, optimizma, otpornosti, vitalnosti i emocionalne stabilnosti, uz važnost kompetentnosti i kvalitetnih odnosa s drugima. Također, Diener i suradnici (2010) naglasili su višedimenzionalnost konstrukta te su pokazali da procvat obuhvaća smisao i značenje života, pozitivne odnose, uključenost, doprinos dobrobiti drugih, kompetentnost, optimizam, samopoštovanje i samo-prihvatanje. Seligman (2011) je predložio PERMA model kojim je definirao procvat kroz pet ključnih elemenata, odnosno pozitivne emocije, uključenost, smisao života, postignuće i pozitivne odnose s drugima. Nadalje, Wong (2016) je u okviru modela samo-transcendencije opisao psihološki procvat kao proces koji uključuje prihvatanje cjelokupnog emocionalnog iskustva, etičko djelovanje, razvijanje autentične povezanosti sa sobom i drugima te usmjerenost prema smislenim i intrinzično vrijednim ciljevima, uz ostvarenje vlastitog potencijala u skladu s moralnim načelima i osobnim pozivom. Naposljetku, Van der Weele (2017) dodatno je proširio koncept uključivanjem širih životnih okolnosti te je procvat definirao kroz pozitivne odnose, smisao života, sreću i zadovoljstvo životom, fizičko i mentalno zdravlje, razvoj pozitivnih osobina te financijsku i materijalnu stabilnost. U novijim radovima precizirana je ova definicija, prema kojoj se psihološki procvat odnosi na relativno postizanje stanja u kojem su različiti aspekti života pojedinca zadovoljavajući, uključujući i životne okolnosti u kojima osoba živi (Lomas i sur., 2023).

Osim brojnih definicija, do danas je razvijeno više operacionalizacija za mjerenje konstrukta psihološkog procvata. Hone i suradnici (2014) proveli su istraživanje u kojemu su usporedili relevantne operacionalizacije psihološkog procvata i zaključili kako među njima postoji jedva zadovoljavajuće konceptualno preklapanje. Točnije, zaključili su da iako među postojećim operacionalizacijama pa tako i mjerama psihološkog procvata postoji zadovoljavajuća statistička povezanost, one zapravo mjere psihološki procvat na različit način. Slično je utvrđeno i u recentnoj studiji (Rule i sur., 2024), u kojoj je pregledom 781 istraživanja identificirano sedam relevantnih mjernih instrumenata procjene procvata. Pokazalo se da su mjere procvata multidimenzionalne te najčešće obuhvaćaju i hedonističke i eudemonističke aspekte dobrobiti, iako se njihova operacionalizacija razlikuje među instrumentima. Stoga autori ističu potrebu za većim konsenzusom oko operacionalizacije i mjerenja psihološkog procvata budući da još

uvijek ne postoji mjerni instrument koji bi se mogao nazvati „zlatnim standardom“ mjere psihološkog procvata. U tom kontekstu zanimljivi su rezultati istraživanja Willena i suradnika (2022) koji su kvalitativnim intervjuima (za razliku od primjene upitnika samoprocjene koji su zastupljeniji mjerni instrumenti psihološkog procvata) pokušali preispitati definiciju/operacionalizaciju konstrukta psihološkog procvata i istaknuti važne načine na koje se svakodnevno razumijevanje onoga što znači „cvjetati“ razlikuje od prevladavajućih znanstvenih mišljenja i različitih (dominantnih) operacionalizacija konstrukta psihološkog procvata. U njihovome je istraživanju 167 Amerikanaca odgovorilo na pitanje „Što je potrebno za psihološki procvat ljudi?“. Prikupljeni podaci tematskom analizom grupirani su u šest faktora – socijalna podrška drugih (osjećaj da su cijenjeni, potrebni i voljeni od strane drugih izvan obitelji), stabilna financijska primanja, socijalne determinante zdravlja (primarno strukturalni i materijalni uvjeti života) osjećaj identiteta i samo-vrednovanja, obitelj i svrhoviti posao (Willen i sur., 2022). Međutim, spomenuto je istraživanje provedeno na američkom uzorku što nameće pitanje generalizacije rezultata kao i razmatranje o njihovoj povezanosti, među ostalim, i s kulturalnim kontekstom (Kiknadze i Fowers, 2023). Prema rezultatima recentne meta-analize Kiknadze i Fowers (2023) u istraživanjima psihološkog procvata nerijetko se daje prioritet psihometrijskoj valjanosti na račun kros-kulturalne adaptacije primijenjenih upitnika psihološkog procvata što je rezultiralo time da se na psihološki procvat zapravo dominantno gleda kao na univerzalni konstrukt.

Unatoč kompleksnosti mjerenja i operacionalizacije konstrukta psihološkog procvata, kao i otvorenom pitanju njegove univerzalnosti, prema svemu prethodno navedenome, dosadašnja istraživanja usuglašena su u tome da je psihološki procvat višedimenzionalan konstrukt i da pojedinac koji ima visoku razinu psihološkog procvata dobro osjeća i dobro funkcionira u različitim područjima života. Međutim, moguće je da pojedinac smatra kako doživljava psihološki procvat u jednom, području života, ali ne i u drugom (Willen i sur., 2022). K tome, istraživanja Ryff (1989) glede uspješnog sazrijevanja i odrastanja pokazala su da različiti životni događaji utječu na dobrobit pojedinaca različitih dobnih skupina. Sudeći prema svemu navedenome, psihološki procvat se kao mjera dobrobiti može, i trebala bi se, ispitivati na različitim populacijama i različitim područjima života.

U posljednje vrijeme, a pogotovo tijekom pandemije COVID-19 (npr. Graham i Eloff, 2022), sve je više istraživanja koja se bave mentalnim zdravljem odraslih u nastajanju - studenata pa tako i psihološkim procvatom studenata kako u svakodnevnom životu tako i u akademskom području (npr. Rijavec i sur., 2016, 2017, 2021). U akademskom se području sve više pažnja istraživača proširuje i na kvalitetu studentskog iskustva i dobrobit studenata, uključujući osjećaj sreće i zadovoljstva životom (Rijavec i Ljubin Golub, 2018). U skladu s tim, u novijim se istraživanjima dobrobit studenata sve češće ispituje kroz konstrukt psihološkog procvata (npr. Chattu i sur., 2022; Howell, 2009; Rijavec i sur., 2016; Villieux i sur., 2016). Primjerice, istraživanje psihološkog procvata na uzorku kanadskih studenata (Howel, 2009) pokazalo da svega 21% studenata procjenjuje svoj psihološki procvat kao visok, njih 59% kao umjereni dok čak 19% studenata procjenjuje da zapravo doživljava suprotno od psihološkog procvata odnosno da „venu“ (eng. *languishing*). Također, u istraživanjima je primijećeno da studenti koji procjenjuju svoj psihološki procvat višim ujedno izvještavaju da su sretniji (Chattu i sur., 2022), doživljavaju više pozitivnih, a manje negativnih emocija (Villieux i sur., 2016) te se bolje suočavaju sa svakodnevnim stresorima (Akin i Akin, 2015). Istraživanje provedeno na uzorku od 284 studenta preddiplomskih studija u Turskoj pokazalo je da studenti s višim razinama psihološkog procvata procjenjuju vlastite sposobnosti suočavanja sa stresom boljima (Akin i Akin, 2015). U skladu s tim, dodatna istraživanja pokazuju da su takvi studenti, pri suočavanju sa stresorima, skloniji koristiti adaptivne osobne resurse, poput optimizma, fleksibilnosti i promjena u načinu razmišljanja (Arslan i Asici, 2020). Istraživanja psihološkog procvata provedena u Hrvatskoj također su pokazala da studenti koji procjenjuju svoj psihološki procvat višim ujedno su zadovoljniji svojim životom (Rijavec i sur., 2016; Rijavec i sur., 2017). Istraživanje Rijavec i suradnica (2017) pokazalo je da je psihološki procvat pozitivno povezan sa zadovoljstvom životom studenata, pri čemu se ta povezanost zadržava i u uvjetima dodatnih obveza, poput povremenog rada uz studij.

Nadalje, valja spomenuti kako je u istraživanjima psihološkog procvata studenata primijećeno da se samoprocjene studenata razlikuju ovisno o određenim životnim promjenama, kako na lokalnoj (Knoesen i Naudé, 2018) tako i na globalnoj razini (Graham i Eloff, 2022). Primjerice, upis fakulteta i period akademske prilagodbe za neke studente

predstavlja promjenu u njihovu životu koja izaziva stres na lokalnoj razini i za koju je primijećeno da umanjuje psihološki procvat novopečenih studenata (Knoesen i Naudé, 2018). S druge strane, stres na globalnoj razini izazvala je pandemija COVID-19, za vrijeme koje je također primijećen pad u psihološkom procvatu studenata. Primjerice, Graham i Eloff (2022) su, koristeći operacionalizaciju psihološkog procvata Dienera i suradnika (2010), usporedili psihološki procvat 905 studenata Sveučilišta u Južnoj Africi prije i tijekom pandemije. Prema njihovim rezultatima opći psihološki procvat studenata se smanjio, preciznije, smanjile su se samoprocjene na svim dimenzijama konstrukta. Takav rezultat valja sagledati u svjetlu ranijih istraživanja koja su ukazala da se psihološki procvat studenata smanjuje kada se studenti osjećaju preopterećeni akademskim obavezama i socijalno izoliranima (Knoesen i Naudé, 2018), što su bili uvjeti koji su se doživljavali tijekom pandemije (Graham i Eloff, 2022).

U ovom kontekstu, valja spomenuti istraživanje Villieux i suradnika (2016) koje je ispitalo osobine studenata koji visoko samo-procjenjuju svoj psihološki procvat. Koristeći petofaktorski model ličnosti rezultati tog istraživanja pokazali su da su takvi studenti savjesni, ekstrovertirani, ugodni i otvoreni za nova iskustva. Istraživanje Chana i suradnika (2022) dodatno je naglasilo važnost osobine otvorenosti za nova iskustva kao i prijemčivosti za primanje ljubavi i ljubaznosti od drugih ljudi za psihološki procvat kod kineskih studenata. Konkretnije, studenti koji su više primjećivali da je drugima do njih stalo, kao i oni studenti koji su bili spremniji prihvatiti tuđu pomoć ujedno su imali više samo-suosjećanja i veći osjećaj otpornosti, pa tako i u konačnici viši psihološki procvat (Chan i sur., 2022).

Što se tiče akademskog funkcioniranja, istraživanja su ukazala da studenti s višim psihološkim procvatom ujedno iskazuju i veću akademsku uključenost (Ouweneel i sur., 2011), skloniji su postavljanju i ostvarivanju svojih ciljeva (Jurčec i Ljubin Golub, 2018), a imaju i bolje akademsko postignuće (Chattu i sur., 2020; Datu, 2018; Howell, 2009). Međutim, valja spomenuti da su dosad navedena istraživanja ispitivala psihološki procvat kao opću mjeru dobrobiti studentske populacije, a ne specifičnu mjeru dobrobiti studenata u specifičnom području života - akademskom području. Budući da je preporuka da se psihološki procvat ispituje na populacijama različite dobi (Ryff, 1989) i u

različitim područjima života (Willen i sur., 2022), psihološki procvat studenata valjao bi se ispitivati u specifično akademskom području.

1.6.2. Akademski procvat

Akademsko područje specifično je po svojim zahtjevima i iskustvima od onih koje studenti doživljavaju u nekim drugim područjima svog života (pr. obiteljski život, prijateljstva, sportske aktivnosti). Konkretno, akademsko područje zahtjeva visok stupanj samostalnosti i individualne odgovornosti, formalno je strukturirano, prati rigidan akademski kalendar i, ovisno o odabranom studiju, opterećeno je određenim brojem kolegija koje valja položiti u zadanom periodu što sve zajedno može biti za neke studente jako izazovno.

Zbog opisanih specifičnosti akademskog područja predložen je akademski procvat kao specifična i uža mjera dobrobiti studenata (Rijavec i Ljubin Golub, 2017), vezana isključivo za akademsku domenu. Akademski procvat kao specifičan psihosocijalni indikator dobrobiti operacionaliziran je kao osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja u odnosu na studij, doživljavanje pozitivnih emocija, samoostvarenje u studiranju te uvjerenje da je studiranje smisleno (Rijavec i Ljubin Golub, 2017). Iz navedene operacionalizacije vidljivo je da akademski procvat proizlazi iz teorijskog okvira ponuđenog od Dienera i suradnika (2010). Prema tome, akademski i (opći) psihološki procvat empirijski su dvije visoko povezane no, odvojene mjere dobrobiti (Rijavec i Ljubin Golub, 2017; Ljubin Golub i sur., 2022). Povrh tog, istraživanje provedeno na uzorku od 122 hrvatska studenta pokazalo je da akademski procvat, djelujući kao medijator u serijskom medijacijskom modelu, doprinosi višem psihološkom procvatu studenata (Ljubin Golub i sur., 2022).

Istraživanja akademskog procvata još su u začetku, no dosadašnji nalazi pružaju uvid u njegove važne korelate i ishode, pri čemu je utvrđeno da skala akademskog procvata predstavlja pouzdanu i valjanu mjeru dobrobiti u akademskom kontekstu (Rijavec i Ljubin Golub, 2017). Istraživanja su pokazala da studenti s višim akademskim procvatom češće doživljavaju pozitivne emocije postignuća, poput ponosa vezanog uz učenje (Brdovčak i sur., 2018). Preciznije, na uzorku od 147 studenata s nekoliko fakulteta Sveučilišta u Zagrebu utvrđena je pozitivne povezanosti između akademskog psihološkog

procvata i pozitivnih emocija postignuća povezanih s učenjem te bihevioralne i kognitivne akademske uključenosti. S druge strane, utvrđena je negativna povezanost između akademskog psihološkog procvata i negativnih emocija postignuća povezanih s učenjem te anksiozne akademske uključenosti (Brdovčak i sur., 2018). Rezultati upućuju na to da studenti s višim razinama akademskog procvata češće doživljavaju pozitivne emocije u kontekstu učenja, aktivnije su uključeni u akademske aktivnosti te rjeđe iskazuju anksiozne reakcije povezane s učenjem. Nadalje, takvi studenti su proaktivniji (Rijavec i sur., 2021) te manje skloni akademskoj prokrastinaciji (Rijavec i Ljubin Golub, 2017). Nadalje, viša razina akademskog procvata povezana je i s većim akademskim zadovoljstvom i izraženijim osjećajem smisla u životu, kao i s nižim razinama akademskog sagorijevanja i prokrastinacije (Rijavec i Ljubin Golub, 2017).

Nalazi istraživanja provedenog na uzorku od 126 studenata ukazuju na to da studenti u prosjeku iskazuju umjerene razine akademskog procvata, koje se ne razlikuju s obzirom na godinu studija, što sugerira da samo studijsko iskustvo učenja ne doprinosi nužno njegovu razvoju (Rijavec i sur., 2021). Drugim riječima, čini se da, uz sudjelovanje u studijskom procesu, ključnu ulogu u razvoju akademskog procvata imaju dodatni individualni i kontekstualni čimbenici, što dodatno opravdava potrebu za njihovim sustavnim istraživanjem.

1.6.3. Akademsko sagorijevanje studenata

Osim pozitivnih indikatora dobrobit kao što su (opći) psihološki procvat i akademski procvat, za razumijevanje dobrobiti studenata važni su i negativni pokazatelji dobrobiti kao što su primjerice anksioznost, depresivnost i akademsko sagorijevanje.

Štoviše, u posljednja dva desetljeća akademsko sagorijevanje studenata sve se više prepoznaje kao važan problem u visokom obrazovanju. Meta-analitički nalazi upućuju na to da je akademsko sagorijevanje postalo značajan istraživački i praktični izazov u kontekstu visokog obrazovanja (Rosales-Ricardo i sur., 2021). U skladu s tim, uočava se da studenti koji započinju studij s entuzijazmom s vremenom mogu razviti osjećaj razočaranja, nedostatka energije, umora, praznine ili neuspjeha, niskog samopoštovanja, poteškoća s koncentracijom te želju za napuštanjem studija (Caballero Domínguez i sur., 2015). Istraživanja pokazuju da studenti diljem svijeta sve češće

doživljavaju sagorijevanje, koje je negativno povezano s njihovom psihološkom dobrobiti i akademskim uspjehom (Madigan i Curran, 2020).

Sagorijevanje je izvorno istraživano u kontekstu radnog okruženja, gdje se odnosilo na posljedice kroničnog radnog stresa (Maslach, 2003; Maslach i Jackson, 1981). Međutim, zbog sličnosti između radnih i akademskih zahtjeva, poput kontinuiranog opterećenja, evaluacija i pritiska postignuća, koncept je kasnije proširen i na studentsku populaciju (Schaufeli i sur., 2002). Iako studenti nisu formalno zaposleni, njihova uključenost u akademske obveze, poput pohađanja nastave, polaganja ispita i izvršavanja zadataka, može se smatrati oblikom rada. Studiranje je pritom razvojno zahtjevno razdoblje obilježeno potrebom prilagodbe na novu akademsku i socijalnu okolinu, često uz istodobno sudjelovanje u dodatnim aktivnostima poput rada ili volontiranja, što povećava ukupno opterećenje studenata. Pritom, važno je razlikovati stres i sagorijevanje (Bianchi i sur., 2015). Iako umjerena razina stresa može imati motivacijsku funkciju, kod dijela studenata on može dovesti do negativnih emocionalnih reakcija i narušavanja psihofizičkog zdravlja, uključujući nezadovoljstvo sobom, depresivnost i anksioznost (Backović i Jevtić, 2012). Za razliku od stresa, koji je često kratkotrajan i situacijski uvjetovan, sagorijevanje predstavlja posljedicu dugotrajne izloženosti kroničnim zahtjevima koji nadilaze raspoložive resurse pojedinca (Bianchi i sur., 2015). Stoga se sagorijevanje ne može svesti na povišenu razinu stresa, već uključuje kvalitativne promjene u odnosu pojedinca prema obvezama.

Akademsko sagorijevanje najčešće se konceptualizira u okviru trokomponentnog modela sagorijevanja koji se inače koristi kao model sagorijevanja u različitim kontekstima (pr. radnom kontekstu) i uključuje emocionalnu iscrpljenost, cinizam i smanjenu učinkovitost (Maslach, 2003; Maslach i Jackson, 1981). Akademsko sagorijevanje je trodimenzionalni sindrom koji uključuje emocionalnu iscrpljenost, cinizam i smanjenu akademsku učinkovitost (Schaufeli i sur., 2002). Emocionalna iscrpljenost odnosi se na osjećaj kroničnog umora i preopterećenosti akademskim zahtjevima (Salmela-Aro i sur., 2009), a povezana je s intenzitetom akademskih zahtjeva i konfliktnim obvezama (Jia i sur., 2009). Također se javlja uz nedostatak socijalne podrške (Kim i sur., 2018) te je povezana s percepcijom nepravde u akademskom okruženju (Lesener i sur., 2020). Cinizam se očituje kroz ravnodušan i distanciran odnos prema

studiju te gubitak interesa za akademske obaveze (Schaufeli i sur., 2002), a istraživanja pokazuju da je povezan s kvalitetom međuljudskih odnosa i razinom podrške vršnjaka (Salmela-Aro i Upadaya, 2014). Smanjena akademska učinkovitost uključuje osjećaj nekompetentnosti i percepciju smanjenog uspjeha u studiranju (Schaufeli i sur., 2002).

Akademsko sagorijevanje proizlazi iz složene interakcije različitih zahtjeva i resursa. Prema modelima zahtjeva i resursa, do sagorijevanja dolazi kada akademski zahtjevi, poput visokog opterećenja, vremenskih pritisaka i evaluacijskog stresa, nadmašuju individualne i kontekstualne resurse, uključujući samoregulacijske vještine, socijalnu podršku i percepciju kontrole (Demerouti i sur., 2001; Lesener i sur., 2020). U tom smislu, sagorijevanje se može razumjeti kao rezultat neravnoteže između zahtjeva i resursa, što dodatno naglašava važnost identificiranja zaštitnih čimbenika koji mogu ublažiti njegove negativne učinke u akademskom kontekstu.

Empirijski nalazi upućuju na to da je akademsko sagorijevanje relativno raširen fenomen u studentskoj populaciji. Meta-analitički podaci pokazuju umjerenu ukupnu razinu sagorijevanja, a što se tiče pojedinih dimenzija emocionalna iscrpljenost najzastupljenija dimenzija sagorijevanja (55,4 %), zatim cinizam (31,6 %) pa smanjena akademska učinkovitost (30,9 %) (Rosales-Ricardo i sur., 2021). Nadalje, akademsko sagorijevanje se ne promatra kao diskretan fenomen, već kao kontinuum koji se proteže od blažih oblika akademskog stresa do izraženog sindroma sagorijevanja (Salmela-Aro i sur., 2009).

Longitudinalna istraživanja potvrđuju stabilnost i dugotrajnost akademskog sagorijevanja. Primjerice, studija Rüschoff i suradnika (2025) pokazala je da akademsko sagorijevanje ima relativno stabilnu komponentu te da se može održavati i pogoršavati kroz vrijeme. Nadalje, nalazi sugeriraju da sagorijevanje može trajati kroz dulje vremensko razdoblje i potencijalno se prenositi iz obrazovnog u radni kontekst (Robins i sur., 2017; Rudman i Gustavsson, 2012; Rüschoff i sur., 2025). Akademsko sagorijevanje javlja se kod studenata različitih studijskih područja, poput medicine (Dyrbye i sur., 2006), tehničkih znanosti (Yang i Farn, 2005), arhitekture (Celik i Oral, 2013) i obrazovnih studija (Engin, 2019). Utvrđeno je da se razina sagorijevanja povećava kako studenti napreduju kroz studij (Salmela-Aro i Read, 2017). Konkretno, Salmela-Aro i Read (2017) su proveli istraživanje s ciljem identifikacije različitih profila studijskog angažmana i sagorijevanja.

U analizi je korišten velik i reprezentativan uzorak od 12394 studenta visokog obrazovanja. Rezultati su pokazali postojanje četiriju profila: angažiranih (44%), angažiranih-iscrpljenih (30%), neefikasnih (19%) i sagorjelih studenata (7%). Njihovi nalazi sugeriraju da su angažirani studenti češće bili u ranijim fazama studija te su izvještavali o većem broju dostupnih resursa i manjem broju zahtjeva. Nasuprot tome, studenti koji su iskazivali obilježja sagorijevanja i neefikasnosti duže su studirali te su izvještavali o većem broju zahtjeva i manjem broju resursa.

Sagorijevanje je povezano s nizom nepovoljnih ishoda u akademskom funkcioniranju. Više razine sagorijevanja povezane su sa smanjenom uključenosti u studij (Cilliers i sur., 2017) te promjenama u motivaciji, specifično smanjenja intrinzične motivacije i povećanja izbjegavajuće usmjerenosti prema zadacima (Fiorilli i sur., 2017), a povećanje sagorijevanja dodatno doprinosi padu uključenosti (Rüschhoff i sur., 2025). Također je povezano s većim poteškoćama u suočavanju s akademskim zahtjevima i višim razinama depresivnosti (Fiorilli i sur., 2017). Studenti koji doživljavaju sagorijevanje skloniji su korištenju izbjegavajućih strategija suočavanja (Jagodics i Szabó, 2023), češće pokazuju neprofesionalno ponašanje (Dyrbye i sur., 2010) te češće izostaju s nastave (Seibert i sur., 2016), a ujedno imaju i veću vjerojatnost odustajanja od studija (Madigan i Curran, 2021). Osim toga, sagorijevanje je povezano sa smanjenom energijom i motivacijom, što dodatno otežava svakodnevno funkcioniranje i izvršavanje akademskih obveza (Schaufeli i sur., 2002).

Kao što je navedeno, akademsko sagorijevanje je rezultat kroničnog stresa odnosno nedostatnih resursa pojedinca. U tom smislu, postojanje resursa može djelovati kao zaštitni faktor koji mogu prevenirati ili smanjiti razinu akademskog sagorijevanja. Istraživanja su pokazala da je akademsko sagorijevanje manje kod osoba koje češće doživljavaju akademsku zanesenost (Rijavec i sur., 2017; Rijavec i Ljubin-Golub, 2019) i koje imaju veću emocionalnu inteligenciju (Harrafa i sur., 2024; Martín-Parrilla i sur., 2025; Saeed i sur., 2022; Zhang i Cheng, 2025).

1.7. Usredotočena svjesnosti i dobrobit

Dosadašnja istraživanja pokazala su da pojedinci s višom razinom US imaju veću razinu dobrobit (Carpenter i sur., 2019; Tomlinson i sur., 2018) i postižu bolje ishode u

različitim kontekstima (Good i sur., 2016). Meta-analitički nalazi upućuju na to da se povezanosti između pojedinih faceta usredotočene svjesnosti i emocionalnih simptoma razlikuju ovisno o vrsti uzorka, pri čemu se u studentskim uzorcima uočavaju drugačiji obrasci nego u kliničkim ili općim uzorcima (Carpenter i sur., 2019). Ovi nalazi naglašavaju važnost zasebnog proučavanja studentske populacije pri interpretaciji odnosa između US i dobrobiti. Studentska populacija je posebno interesantna i jer se nalazi u razvojnog zahtjevnog razdoblju obilježenom povećanim akademskim zahtjevima, većom izloženošću stresu te čestom potrebom za istodobnim upravljanjem različitim obavezama, što može otežati održavanje pažnje i učinkovito učenje.

U studentskoj populaciji, US dosljedno pokazuje očekivane pozitivne povezanosti s različitim pozitivnim indikatorima dobrobiti i negativne povezanosti s negativnim indikatorima dobrobiti (Tomlinson i sur., 2018).

Studenti s većom razinom US su sretniji (Crowley i sur., 2022) i zadovoljniji životom (Bergin i Pakenham, 2016) te imaju višu razinu dobrobiti mjerenu kao psihološki procvat (Akini i Akin, 2015; Gajšek i sur., 2023; Gajšek i sur., 2025a; MacDonald i Baxter, 2017).

Na uzorku od 481 studenta prava iz Australije, ukupna US mjerena FFMQ-om bila je pozitivno povezana sa svim mjerama psihološke dobrobiti studenata, autonomiju, ovladavanje okolinom, osobni rast, pozitivne odnose s drugima, svrhu u životu i samoprihvatanjem (Bergin i Pakenham, 2016). Povrh toga, utvrđeno je da je usredotočena svjesnost ublažavala negativne učinke percipiranog stresa na depresivnost i anksioznost, pri čemu je taj učinak bio izraženiji pri višim razinama stresa (Bergin i Pakenham, 2016). Nadalje, na uzorku od 284 studenta iz Turske utvrđeno je da je US, mjerena CAMS-R-om, bila pozitivno povezana i značajan prediktor psihološkog procvata. Slični nalazi dobiveni su i na manjim uzorcima hrvatskih studenata, u kojima je US mjerena FFMQ-om (Gajšek i sur., 2023; Gajšek i sur., 2025a).

U akademskom kontekstu važna je i dobrobit u toj specifičnoj domeni, odnosno zadovoljstvo studijem i procvat u studiranju. No, u literaturi se nalazi svega par istraživanja koja ispituju ulogu usredotočene svjesnosti u akademskom kontekstu i ona su ustanovila da usredotočena svjesnost igra važnu ulogu i za akademski procvat studenta (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2022; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b). Konkretno, na

uzorku od 209 studenata utvrđeno je da je ukupna US mjerena FFMQ pozitivno povezana s akademskim procvatom studenata (Ljubin Golub i Gajšek, 2022), a slično je dobiveno i kada je kao mjera korištena MAAS (Ljubin Golub i Gajšek, 2024b). Nadalje, u istraživanju provedenom na sličnom uzorku od 135 studenata ispitivana je uloga pojedinih faceta dispozicijske usredotočene svjesnosti u objašnjenju akademskog procvata (Gajšek i sur., 2023). Rezultati su pokazali da pojedine facete dispozicijske usredotočene svjesnosti značajno doprinose objašnjenju akademskog procvata studenata, pri čemu objašnjavaju relativno manji, ali relevantan udio varijance (14%, Gajšek i sur., 2023).

Kao što je spomenuto, US pokazuje dosljedne negativne povezanosti s indikatorima nedobrobiti, poput simptoma depresivnosti, anksioznosti i percipiranog stresa (Tomlinson i sur., 2018). Također, pokazala se kao važan zaštitni čimbenik u ublažavanju negativnih učinaka stresa na depresiju i anksioznost (Bergin i Pakenham, 2016). Konkretno, više razine dispozicijske US povezane s nižim razinama depresivnosti i anksioznosti te višim zadovoljstvom životom i psihološkom dobrobiti studenata, pri čemu dispozicijska svjesnost ublažava negativan učinak percipiranog stresa na ove ishode. Pritom se osobito važnima pokazuju sposobnost opisivanja iskustava te opažanja unutarnjih i vanjskih doživljaja, koje doprinose smanjenju učinka stresa na depresiju, anksioznost i zadovoljstvo životom (Bergin i Pakenham, 2016).

Nadalje, istraživanja su pokazala da dispozicijska usredotočena svjesnost doprinosi smanjenju akademskog sagorijavanja (Martínez-Rubio i sur., 2020; Testa i Sangganjanavanich, 2016). Konkretno, na uzorku od 380 pripravnika u savjetovanju, viša razina usredotočene svjesnosti bila je povezana s nižim razinama sagorijevanja, osobito na dimenzijama emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije (Testa i Sangganjanavanich, 2016). Nadalje, na velikom uzorku od 1233 studenata studijskih programa obrazovanja, sestrinstva i psihologije sa sveučilišta u Valenciji (Španjolska), utvrđeno je da su facete usredotočene svjesnosti (US), mjerene kraćom verzijom FFMQ-a (bez facete opažanja), bile negativno povezane s dimenzijama akademskog sagorijevanja mjenjenima upitnikom koji uključuju preopterećenje (pretjerano ulaganje napora u studijske obveze), nedostatak razvoja (doživljaj neadekvatne stimulacije i osobnog napretka) i zanemarivanje (odustajanje od truda u situacijama neuspjeha) (Martínez-Rubio i sur., 2020). Povrh toga, utvrđeno je da je viša razina US bila povezana s

nižim percipiranim stresom u posljednjih 30 dana, mjenim kroz dimenzije osjećaja užurbanosti i preopterećenosti (doživljaj prevelikog broja obveza i vremenskog pritiska) te frustracije (negativne emocionalne reakcije na stres poput osjećaja obeshrabrenosti, bezvoljnosti i zabrinutosti), dok je niža razina stresa bila povezana s manjim akademskim sagorijevanjem (Martínez-Rubio i sur., 2020). Navedno upućuje na zaštitnu ulogu US u odnosu na akademsko sagorijevanje (Martínez-Rubio i sur., 2020). Recentnije istraživanje provedeno na uzorku od 175 studenata Učiteljskog fakulteta pokazalo je da su pojedine facete US, mjerene FFMQ-om, bile značajno povezane s ukupnim akademskim sagorijevanjem, kao i njegovim pojedinačnim dimenzijama: emocionalnom iscrpljenošću u studiju, cinizmom prema smislu studiranja i osjećajem neadekvatnosti u studiju (Gajšek i Ljubić Golub, 2025c).

Meta-analiza Cai i suradnika (2025) pokazala je značajnu negativnu povezanost između US mjerenu različitim mjerama dispozicijske ukupne US i akademskog sagorijevanja studenata, pri čemu je akademsko sagorijevanje operacionalizirano kroz različite pokazatelje, uključujući akademsko i školsko sagorijevanje, odgađanje u učenju, emocionalnu iscrpljenost i nisko postignuće. Također, rezultati su ukazali na to da usredotočena svjesnost može posredno djelovati na akademsko sagorijevanje putem drugih čimbenika, poput samoeфикаsnosti i socijalne podrške (Cai i sur., 2025).

Ovi nalazi upućuju na zaštitnu ulogu US u kontekstu kroničnog stresa, iako mehanizmi tog učinka još uvijek nisu u potpunosti razjašnjeni.

1.8. Akademski uspjeh

Jedan od utjecajnijih modela obrazovnih ishoda je Astinov I–E–O model (1991; engl. *Inputs–Environment–Outcomes*), koji razlikuje ulazne karakteristike studenata, obrazovno okruženje i ishode obrazovnog procesa (Astin i Antonio, 2012). Ulazne karakteristike uključuju obilježja koja studenti donose sa sobom u obrazovni sustav, poput demografskih obilježja, obiteljskog zaleđa te prethodnih akademskih i socijalnih iskustava. Obrazovno okruženje odnosi se na iskustva kojima su studenti izloženi tijekom studija, uključujući ljude, programe, politike, institucionalnu kulturu i akademsku klimu. Ishodi se pak odnose na promjene u znanjima, vještinama, stavovima, vrijednostima i ponašanjima koje proizlaze iz obrazovnog iskustva. U tom okviru akademski uspjeh može

se razumjeti kao jedan od ključnih obrazovnih ishoda, koji proizlazi iz međudjelovanja individualnih obilježja studenata i karakteristika obrazovnog okruženja. Takva konceptualizacija omogućuje razumijevanje akademskog uspjeha ne samo kao rezultata individualnih sposobnosti, već i kao ishoda obrazovnih iskustava i konteksta u kojem se odvija proces studiranja.

Autori se uglavnom slažu da akademski uspjeh predstavlja širi, višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća različite poželjne ishode studiranja, dok se akademsko postignuće odnosi na njegov uži, mjerljivi aspekt (York i sur., 2015). Kuh i suradnici (2006) definiraju akademski uspjeh kao skup ishoda koji uključuju akademsko postignuće, uključenost u obrazovno svrhovite aktivnosti, zadovoljstvo, stjecanje znanja, vještina i kompetencija, ustrajnost, ostvarenje obrazovnih ciljeva te postignuća nakon završetka studija. U tom okviru posebno se naglašava uloga akademske uključenosti, odnosno aktivnog sudjelovanja studenata u obrazovno relevantnim aktivnostima, kao ključnog mehanizma postizanja uspjeha (Kuh i sur., 2006). Slično tome, model akademske i socijalne integracije (Tinto i Pusser, 2006) ističe važnost uključenosti studenata u akademsku i socijalnu dimenziju studija kao preduvjeta uspješnog akademskog funkcioniranja.

Na temelju kritičke analize dotadašnjih modela, York i suradnici (2015) predložili su integrativni model akademskog uspjeha koji uključuje šest međusobno povezanih komponenti među kojima su akademsko postignuće, postizanje obrazovnih ciljeva, stjecanje vještina i kompetencija, zadovoljstvo, ustrajnost te postignuća nakon završetka studija. Autori naglašavaju da se akademsko postignuće, iako povezano s učenjem i razvojem kompetencija, konceptualno izdvaja kao proksimalna komponenta jer primarno odražava uspješnost studenta u zadovoljavanju evaluacijskih kriterija. Drugim riječima, ono pokazuje u kojoj mjeri student ispunjava zahtjeve zadataka, ispita ili kolegija, ali ne mora nužno odražavati dubinu razumijevanja ili trajnost usvojenog znanja. Zbog toga se akademsko postignuće može smatrati zamjenskom, odnosno proksimalnom komponentom akademskog uspjeha (York i sur., 2015). Na sličan način, zadovoljstvo studenata u modelu se također promatra kao proksimalna komponenta. U tom kontekstu zadovoljstvo predstavlja indikator dobrobiti koji odražava percepciju usklađenosti studenta s obrazovnim okruženjem (tzv. *institutional fit*), odnosno u kojoj mjeri studij,

zahtjevi i način poučavanja odgovaraju njegovim potrebama, vrijednostima i ciljevima, kao i osjećaj pripadnosti akademskoj zajednici. Takvo zadovoljstvo ima važnu ulogu u poticanju motivacije, angažmana i ustrajnosti studenata, čime posredno doprinosi akademskom uspjehu. Na opisan način ovaj model omogućuje promatranje akademskog postignuća i dobrobiti kao dvaju međusobno povezanih pokazatelja uspješnog akademskog funkcioniranja.

Uz prijedlog operacionalizacije modela akademskog uspjeha, York i suradnici (2015) prikazali su na koje se sve načine akademski uspjeh empirijski mjerio na uzorku od 31 istraživanja. Njihovi nalazi upućuju na izrazitu heterogenost u operacionalizaciji ovog konstrukta. Najčešće se akademski uspjeh mjerio putem akademskog postignuća, osobito prosjeka ocjena (54,8%) i pojedinačnih ocjena na kolegijima (12,9%). Osim toga, značajan broj istraživanja uključuje i pokazatelje ustrajnosti, poput zadržavanja u sustavu obrazovanja (19,4%) i završetka studija (3,2%).

U manjoj mjeri akademski uspjeh operacionalizirao se kroz stjecanje znanja, vještina i kompetencija, kao i kroz afektivne ishode. Također, dio istraživanja mjerio je uključenost studenata i ostvarenje obrazovnih ciljeva na razini institucije, dok se zadovoljstvo studijem rjeđe koristio kao indikator, pri čemu se najčešće kao mjera koristilo ukupno zadovoljstvo iskustvom studiranja ili zadovoljstvo iskustvom na razini pojedinih kolegija. Manji broj istraživanja akademskog uspjeha obuhvaćao je i pokazatelje uspjeha nakon završetka studija, poput karijernih ishoda. Navedeno potvrđuje da se akademski uspjeh ne može svesti na jedinstvenu mjeru, već predstavlja višedimenzionalan konstrukt koji obuhvaća različite aspekte akademskog funkcioniranja (York i suradnici (2015)).

1.8.1. Akademsko postignuće

Kao što je već rečeno, s teorijskog gledišta (York i sur., 2015), akademskog postignuće je dio konstrukta akademskog uspjeha te se ova dva pojma teorijski razlikuju. S obzirom na specifičnosti visokog obrazovanja, poput različitih studentskih statusa (npr. redovni i izvanredni) te fleksibilnih načina upisa godine i kolegija (npr. parcijalno polaganje ili ponavljanje godine), opravdano je razlikovati ova dva pojma i s metodološkog aspekta. U tom se smislu akademsko postignuće može koristiti kao pokazatelj trenutne

uspješnosti na do tada položenim ispitima, dok je pojam akademskog uspjeha prikladnije koristiti za označavanje ukupne uspješnosti nakon završetka obrazovnog ciklusa.

Sukladno tome, u hrvatskom obrazovnom kontekstu pojam „uspjeh“ najčešće se koristi upravo za označavanje akademskog postignuća izraženog kroz zaključne ocjene ili prosjek ocjena na kraju školske ili akademske godine. Takvo je razumijevanje prisutno i u normativnim dokumentima obrazovnog sustava, gdje se uspjeh definira putem ocjena kao standardiziranih pokazatelja postignuća (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

U visokom obrazovanju akademsko se postignuće najčešće mjeri ocjenama i prosjekom ocjena (engl. *GPA*), budući da predstavljaju dostupne i funkcionalne pokazatelje obrazovnih ishoda (Schneider i Preckel, 2017).

Istraživanja o povezanosti akademskog postignuća i dobrobiti studenata daju nekonzistente rezultate. U istraživanju na hrvatskim uzorcima ne nalazi se povezanost akademskog postignuća s psihološkim procvatom su u skladu s prethodnim istraživanjem provedenom na hrvatskom uzorku (Gajšek i sur., 2023; Olčar i sur., 2021)

Drugo, istraživanja pokazuju da je viša razina psihološke dobrobiti, odnosno psihološkog procvata povezana s boljim akademskim postignućem (Chattu i sur., 2020; Datu, 2018; Howell, 2009). Longitudinalni sustavni pregled i meta-analiza du Toita i suradnika (2022) potvrdila je recipročan odnos između dobrobiti i akademskog postignuća, pri čemu dobrobit može predviđati kasnije akademsko postignuće, ali i akademsko postignuće može predviđati kasniju dobrobit. To upućuje na njihovu međusobnu povezanost i važnost zajedničkog razmatranja u kontekstu akademskog funkcioniranja studenata. Akademsko postignuće povezano je i s negativnim indikatorima dobrobiti, poput akademskog sagorijevanja. Meta-analitički nalazi upućuju na to da je viša razina sagorijevanja povezana s lošijim akademskim postignućem, pri čemu su i ukupna razina sagorijevanja i njegove pojedine dimenzije (iscrpljenost, cinizam i osjećaj smanjene učinkovitosti) dosljedno povezane sa slabijim akademskim rezultatima na svim razinama obrazovanja, uključujući osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visoko obrazovanje (Madigan i Curran, 2020).

Što se tiče akademskog funkcioniranja studenata, bolje akademsko postignuće povezano je i s većom ustrajnošću u studiranju i manjim rizikom od odustajanja

(Gonçalves i sur., 2024), dok je niže akademsko postignuće povezano s većom vjerojatnošću prekida studija (Delogu i sur., 2024; González-Morales i sur., 2025). Također, niže akademsko postignuće povezano je s rizičnim ponašanjima, uključujući češću konzumaciju alkohola i drugih psihoaktivnih tvari (Bulfone i sur., 2025).

1.9. Usredotočena svjesnost i akademski uspjeh

U akademskom kontekstu usredotočena svjesnost povezana je s boljom samoregulacijom vezanom uz postignuće i manjim odgađanjem obveza (Howell i Buro, 2011), višom akademskom samoefikasnošću (Hanley i sur., 2015), većom akademskom uključenosti (npr. Elphinstone i sur., 2019; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b).

Dispozicijska usredotočena svjesnost izravno se povezuje s boljim akademskim postignućem (Alomari, 2023; Napora, 2013; Teodorczuk, 2013). Konkretno, na uzorku od 189 američkih studenata utvrđeno je da je dispozicijska usredotočena svjesnost, mjerena FFMQ upitnikom, značajno pozitivno povezana s akademskim postignućem izraženim prosjekom ocjena (Napora, 2013).

Slično tome, na velikom uzorku od 897 afričkih studenata dispozicijska usredotočena svjesnost, mjerena FFMQ upitnikom, bila je pozitivno povezana s akademskim postignućem ($r = .23, p < .01$), pri čemu je postignuće operacionalizirano kao završna ocjena iz kolegija psihologije u drugoj godini studija, preuzeta iz službene evidencije (Teodorczuk, 2013). Nadalje, u recentnoj studiji na 489 studenata iz Jordana utvrđena je slaba, ali statistički značajna povezanost između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća, uz vrlo nizak udio objašnjene varijance (oko 2 %) (Alomari, 2023). Na uzorku hrvatskih studenata Gajšek i suradnice (2023) utvrdile su da je od svih faceta usredotočene svjesnosti samo djelovanje sa sviješću bilo značajno povezano s akademskim postignućem, dok cjelokupni regresijski model nije bio statistički značajan. U literaturi se nalaze i istraživanja koja ne nalaze bivarijatna vezu usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća (Faria, 2016; McBride i Greeson, 2021). Interesantno je za primijetiti da je u istraživanju McBride i Greeson (2021) nađena pozitivna veza US sa samoprocijenjenim kognitivnim funkcioniranjem, iz čega se može zaključiti da bolje kognitivno funkcioniranje nije nužno povezano sa boljim akademskim uspjehom.

Više istraživanja ukazuju da je povezanost dispozicijske US s akademskim postignućem indirektna putem više različitih mehanizama (Elphinstone i sur., 2019; McBride i Greeson, 2021; Miralles-Armenteros i sur., 2021). Primjerice, nalazi istraživanja provedenog na uzorku od 725 australskih studenata pokazali su da je US neizravno povezana s višim akademskim postignućem putem veće prilagodljivosti, akademske uključenosti i nenavezanost, pri čemu su ti posredni učinci statistički značajni, ali male veličine (Elphinstone i sur., 2019). Nadalje, u istraživanju provedenom na uzorku od 210 studenata studija menadžmenta u Španjolskoj utvrđeno je da usredotočena svjesnost neizravno doprinosi boljem akademskom postignuću putem suosjećanja i akademska uključenost, pri čemu suosjećanje djelomično posreduje odnos između usredotočene svjesnosti i akademske uključenosti (Miralles-Armenteros i sur., 2021). Za razliku od toga, na uzorku od 534 američkih studenata, McBride i Greeson (2021) ispitivali su medijacijsku ulogu percipiranog stresa i nisu potvrdili indirektan utjecaj US na akademsko postignuće preko te varijable.

S obzirom na navedeno, opravdano je istraživati i izravne i posredne učinke usredotočene svjesnosti na akademsko postignuće studenata.

1.10. Uvod u cilj rada

Kao što je prethodno navedeno, dosadašnja istraživanja sustavno pokazuju da je dispozicijska usredotočena svjesnost pozitivno povezana sa općom dobrobiti studenata te s dobrobiti u akademskoj domeni. Studenti s većom razinom US su sretniji (Crowley i sur., 2022), zadovoljniji životom (Bergin i Pakenham, 2016) te imaju višu razinu (općeg) psihološkog procvata (Akini i Akin, 2015; Gajšek i sur., 2023; MacDonald i Baxter, 2017; Tomlinson i sur., 2018). U akademskoj domeni općenito bolje akademski funkcioniraju (pr. Howell i Buro, 2011; Mettler i sur., 2019), više su akademski uključeni (pr. Elphinstone i sur., 2019; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b) te imaju veću razinu akademskog procvata (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2022) i manju razinu akademskog sagorijevanja (Martínez-Rubio i sur., 2020; Testa i Sangganjanavanich, 2016; Gajšek i Ljubin-Golub, 2025c; Cai i sur., 2025). Osim s dobrobiti, US je povezana i s boljim akademskim uspjehom, odnosno postignućem (Alomari, 2023; Napora, 2013; Teodorczuk, 2013), iako

se u nekim istraživanjima ta veza ne nalazi (Faria, 2016) ili se nalazi povezanost samo neke facete US s akademskim postignućem (Gajšek i sur., 2023).

Nekoliko istraživanja bavilo se proučavanjem mogućih mehanizama putem kojih bi US mogla djelovati na opću dobrobit, dobrobit u akademskom kontekstu te postignuće studenata. Pronađeno je da US djeluje na (opći) psihološki procvat putem smanjenja teškoća emocionalne samoregulacije (MacDonald i Baxter, 2017), putem percipiranja niže razine stresa (Bergin i Pakenham, 2016), te putem boljih kompetencija suočavanja (Akin i Akin, 2015), dok US djeluje na smanjenje akademskog sagorijevanja putem niže razine percipiranog stresa (Martinez-Rubio i sur., 2020), veće samoefikasnosti i socijalne podrške (Cai i sur., 2025). Također se pokazala medijacijska uloga korištenja emocija za samomotivaciju, mjerene WLEIS podskalom UOE, kao mehanizma putem kojeg US dovodi do većeg samopoštovanja (Park i Dhandra, 2017) i samosuosjećanja (Gajšek i Ljubin Golub, 2025b), što bi moglo implicirati i veću dobrobit studenata.

Što se tiče mogućih mehanizama putem kojih bi US djelovala na bolje akademsko postignuće studenata, dosadašnja istraživanja su pokazala posredujuću ulogu veće prilagodljivosti, nenavezanosti i akademske uključenosti (Elphinstone i sur., 2019) te posredujuću ulogu suosjećanja i akademske uključenosti (Miralles-Armenteros i sur., 2021), dok se medijacijska uloga percipiranog stresa u odnosu US-akademsko postignuće nije pronašla (McBride i Greeson, 2021).

Osim navedenih medijatora, može se pretpostaviti da bi i neke dimenzije EI, odnosno dimenzije korištenja emocija u svrhu samomotivacije i dimenzije samoregulacije emocij mogle biti mehanizmi putem kojih US djeluje na dobrobit i akademsko postignuće studenata. Ova postavka temelji se na sljedećem. Teorijski modeli usredotočene svjesnosti (Baer i sur., 2006) naglašavaju ulogu kognitivne i emocionalne samoregulacije kao ključnih procesa putem kojih usredotočena svjesnost ostvaruje svoje učinke. Istraživanja su potvrdila pozitivnu povezanost US s ukupnom EI (Baer i sur., 2006; MacDonald i Baxter, 2017; Gajšek i Ljubin Golub, 2025b; Park i Dhandra, 2017), kao i s dimenzijom korištenja emocija u svrhu samomotiviranja (Gajšek i sur., 2025a; 2025b; Park i Dhandra, 2017) te dimenzijom samoregulacije emocija (Gajšek i sur., 2025a; 2025b; Park i Dhandra, 2017).

Uz to, ova postavka se temelji i na dosadašnjim istraživanjima koja sustavno pokazuju pozitivnu povezanost ukupne EI te njezinih dimenzija korištenja emocija u svrhu samomotiviranja i samoregulacije emocija s psihološkim procvatom (Gajšek i sur., 2025a; Pradhan i Jandu, 2023; Zewude i sur., 2024;) te negativnu povezanost ukupne EI sa sagorijevanjem (D'Amico i sur., 2020) i akademskim sagorijevanjem (Harrafa i sur., 2024; Martín-Parrilla i sur., 2025; Saeed i sur., 2022; Testa i Sangganjanavanich, 2016; Zhang i Cheng, 2025). Nadalje, temelji se na povezanosti EI s akademskim postignućem, odnosno sa ocjenama i boljim rezultatima na testovima znanja (Halimi i sur., 2020; MacCann i sur., 2020; Petrides, 2011; Suson i sur., 2025).

S obzirom na navedeno, može se pretpostaviti da emocionalna inteligencija, osobito njezine komponente korištenja (pozitivnih) emocija za samomotivaciju (dimenzija UOE) i komponenta samoregulacije (negativnih) emocija (dimenzija ROE) imaju medijacijsku ulogu, odnosno da predstavljaju mehanizme putem kojih usredotočena svjesnost doprinosi većoj dobrobiti studenata i njihovom boljem akademskom funkcioniranju. Drugim riječima, može se pretpostaviti da viša razina usredotočene svjesnosti doprinosi boljoj samomotivaciji i samoregulaciji emocija, koje potom pridonose pozitivnim ishodima.

No, iako se može pretpostaviti medijacijska uloga komponenti EI u odnosu US i dobrobiti te postignuća studenata, istraživanja koja bi ispitivala takvu medijacijsku ulogu emocionalne samoregulacije je relativno malo.

U skladu s time su i istraživanja o posredujućoj ulozi regulacije emocija u odnosu između usredotočene svjesnosti i dobrobiti operacionalizirane kao psiholoških procvat (MacDonald i Baxter, 2017) te u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća (Tope-Banjoko i sur., 2020). Međutim, u navedenim istraživanjima regulacija emocija operacionalizirana je kroz teškoće u regulaciji emocija, dok nedostaju istraživanja u kojima se samoregulacija emocija promatra kao pozitivan psihološki resurs i komponente emocionalne inteligencije.

Druga postavka ovog rada odnosi se na posredujuću ulogu akademske zanesenosti u odnosu US s indikatorima dobrobiti i akademskog postignuća studenata. Ova postavka temelji se na sljedećem. Prvo, temelji se na teorijskoj povezanosti

usredotočene svjesnosti i zanesenosti i nekim njihovim zajedničkim mehanizmima usmjeravanja i održavanja pažnje pažnje (Baer i sur., 2006; Csikszentmihalyi, 1990), kao i empirijskim podacima koji pokazuju da usredotočena svjesnost olakšava doživljavanje zanesenosti (Schutte i Malouff, 2023). Usredotočena svjesnost povezana je i sa zanesenosti doživljenom u specifičnim, akademskim aktivnostima te je ustanovljeno da je US pozitivno povezana s akademskom zanesenosti (Faria, 2016; Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2024a; 2024b).

Drugo, ova postavka o medijacijskoj ulozi akademske zanesenosti temelji se na nalazima o pozitivnoj vezi akademske zanesenosti s psihološkom dobrobiti (Gajšek i sur., 2023; Rijavec i sur., 2016; 2017; Olčar i sur., 2021), akademskim procvatom (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2022; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b) i negativnoj vezi akademske zanesenosti sa akademskim sagorijevanjem (Rijavec i sur., 2017; Rijavec i Ljubin Golub, 2019) te pozitivne povezanosti s akademskim postignućem studenata (Engeser i Rheinberg, 2008; Ljubin Golub i sur., 2016; Rijavec i sur., 2017; Rodríguez-Ardura i Meseguer-Artola, 2017; Shernoff i sur., 2003; Olčar i sur., 2021).

Dosadašnja istraživanja akademske zanesenosti kao medijatora u odnosu US i dobrobiti te akademskog postignuća su nedostatna. Akademska zanesenost se pokazala kao medijator u odnosu US i općeg psihološkog procvata studenata (Ljubin Golub i Gajšek, 2024a), između US i akademskog procvata (Ljubin Golub i Gajšek, 2022; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b), dok se ne nalazi istraživanja u kojima bi se ispitala medijacijska uloga akademske zanesenosti u odnosu US i akademskog sagorijevanja studenata, kao niti u odnosu US i akademskog postignuća studenata.

Dakle, istraživanje medijatora u odnosu US i (općeg) psihološkog procvata je nedostatno, odnosno nema niti jednog istraživanja koje bi ispitalo korištenje emocija u svrhu samomotiviranja te samoregulaciju emocija kao medijatore u tom odnosu. Kada kao kriterije dobrobiti razmatramo akademski procvat odnosno akademsko sagorijevanje, istraživanja koja ispituju akademsku zanesenost kao medijator u odnosu US i akademskog procvata su nedostatna, a istraživanja korištenje emocija u svrhu samomotiviranja (UOE) te samoregulaciju emocija (ROE) kao medijatora se ne nalaze.

Sveukupno, može se zaključiti da je ostalo nedovoljno razjašnjeno pitanje preko kojih sve mehanizama dispozicijska US djeluje na povećanu dobrobit studenata, kako opću tako i specifično akademsku te na bolje akademsko postignuće studenata. Pregledom literaturom nisu nađena istraživanja koja ispituju potencijalnu posredujuću ulogu korištenja emocija u svrhu samomotiviranja te samoregulacije emocija u odnosu između US i psihološkog te akademskog procvata, akademskog sagorijevanja i akademskog postignuća. Također, u potpunosti je neistražena potencijalna posredujuća uloga korištenja emocija za samomotivaciju u tim odnosima.

Stoga se ovaj rad bavi se istraživanjem navedena tri moguća mehanizmima putem kojih bi US mogla biti povezana sa većom dobrobiti i boljim postignućem. Ti pretpostavljeni mehanizmi su akademska zanesenost, korištenje emocija u svrhu samomotiviranja te samoregulacija emocija. Kako bi se osiguralo cjelovito razumijevanje, u ovom radu dobrobit se operacionalizira kroz pozitivne i negativne indikatore od kojih se dio odnosi na opću dobrobit, a dio na dobrobit vezano uz specifično akademski kontekst.

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE DOKTORSKOG RADA

2.1. Cilj rada

Opći cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos usredotočene svjesnosti, emocionalne inteligencije i zanesenosti s dobrobiti i akademskim postignućem studenata. U svrhu obuhvatnijeg mjerenja i konkretne operacionalizacije konstrukta dobrobiti, koristili su se pozitivni i negativni indikatori dobrobiti. Kao pozitivni indikatori dobrobiti mjerili su se psihološki procvat i akademski procvat, dok je za negativni indikator dobrobiti mjereno akademsko sagorijevanje.

Specifični cilj ovog istraživanja bio je povećati razumijevanje o mehanizmima djelovanja usredotočene svjesnosti na dobrobit i postignuće.

2.2. Istraživački problemi i hipoteze

S obzirom na navedene ciljeve formulirana su dva problema istraživanja i formulirane odgovarajuće hipoteze.

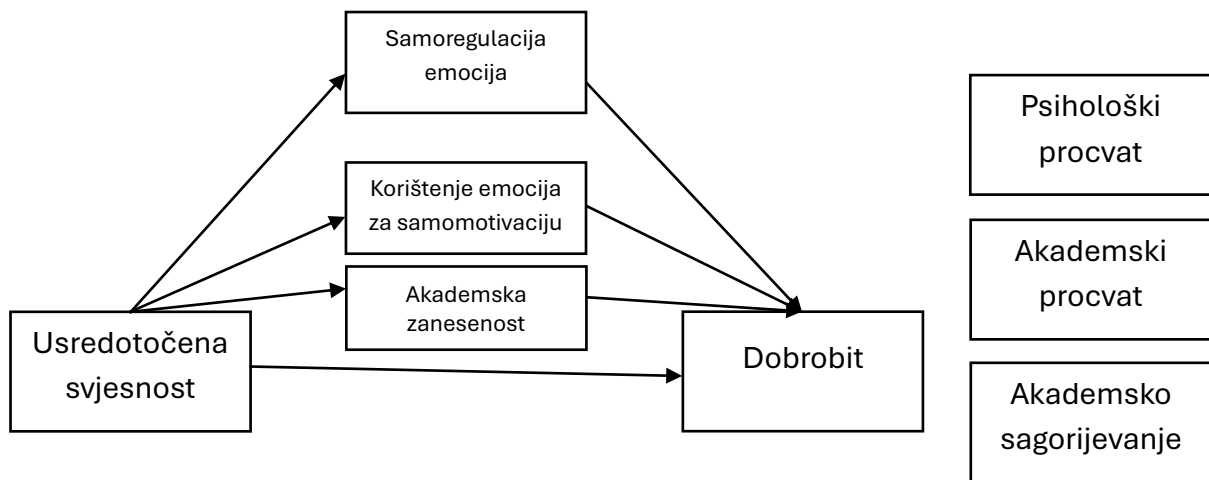
Problem 1

Ispitati posredujuću ulogu dviju specifičnih dimenzija emocionalne inteligencije i akademske zanesenosti u objašnjenju odnosa između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata.

Hipoteza 1: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko izraženije *samoregulacije emocija* biti pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem.

Hipoteza 2: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko izraženijeg *korištenja emocija za samomotivaciju* biti pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem.

Hipoteza 3: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko češće *akademske zanesenosti* biti pozitivno povezana sa psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem.



Slika 1

Shematski prikaz pretpostavljenog medijacijskog učinka u problemu 1

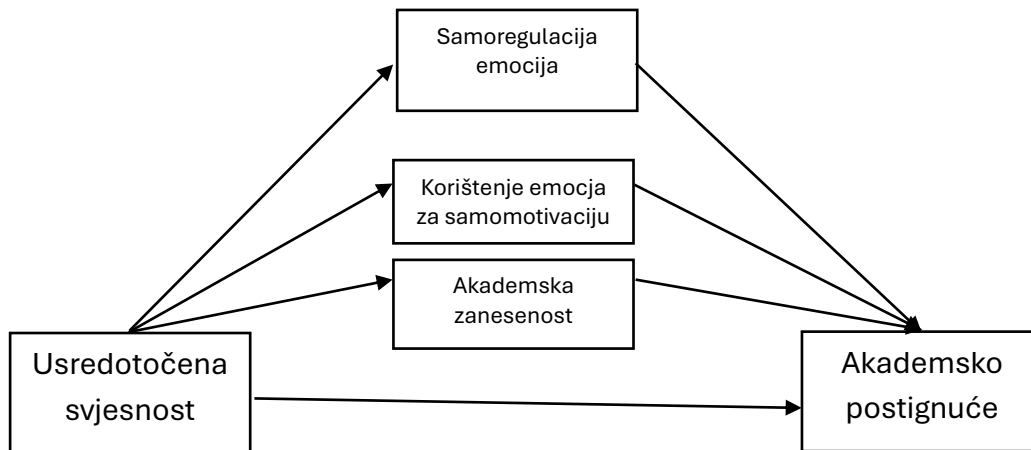
Problem 2

Ispitati posredujuću ulogu dviju specifičnih dimenzija emocionalne inteligencije i akademske zanesenosti u objašnjenju odnosa između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća studenata.

Hipoteza 4: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko izraženije *samoregulacije emocija* biti pozitivno povezana s akademskim postignućem.

Hipoteza 5: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko izraženijeg *korištenja emocija za samomotivaciju* biti pozitivno povezana s akademskim postignućem.

Hipoteza 6: Usredotočena svjesnost će direktno i indirektno preko češće *akademske zanesenosti* biti pozitivno povezana s akademskim postignućem.



Slika 2

Shematski prikaz pretpostavljenog medijacijskog učinka u problemu 2

3. METODA

3.1. Sudionici

Veličina uzroka određena je prema analizi snage. Minimalna veličina uzorka za potvrđivanje medijacijskih analiza i otkrivanje statistički značajnih efekata odabrana je prema kriteriju intervala pouzdanosti od 95%, razini značajnosti statističkog zaključivanja 0.05, te prema kriteriju da se postigne snaga statističkog zaključivanja blizu preporučenih 0.8 te iznosi 385 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 404 studenata različitih studija na Učiteljskom fakultetu, Sveučilišta u Zagrebu. Točnije, 220 (54,46%) studenata Učiteljskog studija (63 treće godine, 101 četvrte godine i 56 pete godine) i 184 (45,45%) studenata studija Ranog predškolskog odgoja i obrazovanja (95 treće godine, 41 četvrte godine i 48 pete godine). U istraživanje su uključeni studenti viših godina studija jer se akademsko sagorijevanje konceptualizira kao posljedica dugotrajnog izlaganja akademskim zahtjevima (Maslach i sur., 2001; Schaufeli i sur., 2002), dok se akademski procvat definira poput psihološkog procvata, odnosno kao relativno stabilno stanje optimalnog funkcioniranja koje se razvija kroz vrijeme (Keyes, 2002; Seligman, 2011). Raspon dobi sudionika je bio od 20 do 29 godina ($M = 22,06$; $SD = 1,32$), i većina ih je bila djevojka (96%).

3.2. Postupak

Provedbu istraživanja odobrilo je Etičko povjerenstvo Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Postupke planiranog istraživanja samostalno je provodila doktorandica. Istraživanje je provedeno tijekom zimskog i ljetnog semestra akademske godine 2023./2024. Studenti su ispunili online anketni upitnik u formi Google obrasca. Učitavanjem online anketnog upitnika sudionicima se najprije prikazao tekst informiranog pristanka na temelju kojega su mogli dati individualnu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Kao individualna suglasnost za sudjelovanje u istraživanju smatralo se kada su po završetku čitanja teksta informiranog pristanka studenti/studentice na izjavu u anketnom upitniku koja glasi: „*Dajem svoj informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju*” odabrali opciju „*Da*” i nastavili s ispunjavanjem upitnika. Prosječno vrijeme ispunjavanja upitnika bilo je oko 15 minuta. Ispitivanje je provedeno u grupama u rasponu

od 20 do 120 sudionika, pri čemu su mjerni instrumenti primjenjivani redoslijedom kojim su prikazani u ovom radu.

3.3. Instrumenti

3.3.1. Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti

Petofacetni upitnik usredotočene svjesnosti (FFMQ – *Five Facet Mindfulness Questionnaire*, FFMQ; Baer i sur., 2006; verzija na hrvatskom jeziku Gračanin i sur., 2017) korišten je za mjerenje dispozicijske svjesnosti odnosno, samoprocjenu sklonosti prema usredotočeno svjesnom ponašanju i doživljavanju u svakodnevnom životu. Upitnik je prethodno preveden i validiran na hrvatskom uzorku studenata (Gračanin i sur., 2017). Upitnik se sastoji od ukupno 39 čestica raspoređenih u pet podljestvica namijenjenim mjerenju pet faceta usredotočene svjesnosti: opažanje (8 čestica – npr. „*Primjećujem kako hrana i piće utječu na moje misli, tjelesne doživljaje i emocije*“), opisivanje (8 čestica – npr. „*Riječima dobro opisujem vlastite osjećaje*“), djelovanje sa sviješću (8 čestica rekodirano – npr. „*Nisam usredotočen na ono što radim jer sanjarim, brinem se ili mi nešto drugo odvlači pozornost*“), neprosuđivanje iskustva (8 čestica rekodirano – npr. „*Smatram kako su neke moje emocije loše ili neprimjerene i da ih ne bi trebao osjećati*“) i nereagiranje na unutarnje iskustvo (7 čestica – npr. „*Kada mi na pamet padnu uznemirujuće misli ili slike, jednostavno ih primijetim i pustim da prođu*“). Sudionici su procjenjivali koliko se sadržaj čestica odnosi na njih koristeći Likert skalu od pet stupnjeva (1 – *nikada*, 5 – *uvijek*). Rezultat se na pojedinoj podljestvici oblikuje kao prosjek pripadajućih čestica, a moguće je i izračunati kompozitni ukupni rezultat skale kao prosjek svih čestica. Veći rezultat na pojedinoj podljestvici ukazuje na izraženiju facetu odnosno vještinu usredotočene svjesnosti, dok veći ukupni rezultat predstavlja izraženiju dispozicijsku svjesnost. Iako originalni teorijski model FFMQ-a pretpostavlja pet faceta pod zajedničkim konstruktom usredotočene svjesnosti, validacijska studija na hrvatskom jeziku i populaciji ukazuje na prikladniju četverofaktorsku hijerarhijsku strukturu s jednim faktorom višeg reda, u kojem je izostavljen faktor opažanja u općoj populaciji (Gračanin i sur., 2017). U ovom je istraživanju stoga kao primarni model testirana navedena struktura, dok je originalni petofaktorski model ispitan kao referentni za usporedbu.

Provjeren je hijerarhijski model FFMQ-a s četiri faktora prvog reda i jednim faktorom drugog reda, pri čemu je iz modela isključeno osam čestica koji se odnose na faktor opažanja. Rezultati upućuju na djelomično slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(430) = 1032,51$, $p < ,001$, $NC = 2,40$, $CFI = ,843$, $TLI = ,830$, $RMSEA = ,059$, $90\% CI [,054, ,063]$, $SRMR = ,065$). Indeksi modifikacije ukazali su na potrebu za dodavanjem nekoliko korelacija među rezidualnim varijancama čestica radi poboljšanja pristajanja modela. U obzir su uzete samo tri modifikacije koje su teorijski opravdane s obzirom na sličnost sadržaja čestica. Modifikacije su dopuštene za faktor djelovanje sa sviješću, čestice 5 (rekodirano, „*Dok nešto radim, misli mi lutaju i lako se smetem*“) i 13 (rekodirano, „*Lako se dekoncentriram*“) koje obje mjere probleme s koncentracijom i dekoncentriranošću ($MI = 61.49$) te čestice 23 (rekodirano, „*Čini mi se da radim automatski bez mnogo svjesnosti o onome što činim*“) i 34 (rekodirano, „*Zadatke i poslove obavljam automatski, bez obraćanja pažnje na to što radim*“) koje obje mjere automatizam u svakodnevnom funkcioniranju ($MI = 41.89$); te za faktor opisivanje i čestice 12 (rekodirano, „*Teško mi je pronaći riječi kojima mogu opisati ono što mislim*“) i 16 (rekodirano, „*Teško mi je pronaći prave riječi kojima mogu iskazati svoje osjećaje o nečemu*“) koje obje mjere poteškoće u verbalnoj ekspresiji misli i osjećaja ($MI = 42.35$). Kvantitativna usporedba pokazala je da revidirani model značajno bolje pristaje podacima ($\Delta\chi^2(3) = 130,23$, $p < ,001$; $\Delta CFI = 0,033$), uz zadovoljavajuće vrijednosti indeksa pristajanja ($CFI = .876$, $TLI = ,865$, $RMSEA = ,052$, $90\% CI [,048, ,057]$, $SRMR = ,063$). Prema Cheungu i Rensvoldu (2002), promjena CFI veća od ,01 upućuje na praktično značajno poboljšanje pristajanja modela. Faktorska zasićenja pojedinih čestica s pripadajućim latentnim faktorima prvog reda su statistički značajna, te su većinom zadovoljavajuće veličine (oko ,50 i veće), izuzev zasićenja dvije čestice koje se odnose na faktor Nereagiranje i koja su značajnije ispod ,50 (specifično, ,160, ,187), što upućuje na njihovu slabiju povezanost s latentnim konstruktom te opravdava razmatranje njihove revizije ili isključenja. Budući na malo povećanje pouzdanosti faktora izbacivanjem navedenih čestica, odlučeno je zadržati ih u daljnjim analizama. Svi su faktori prvoga reda značajno i zadovoljavajuće visoko zasićeni nadređenim faktorom: opisivanje ,58, djelovanje sa sviješću ,64, neprosuđivanje ,76 i nereagiranje ,51. Pouzdanost unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) sva četiri faktora (opisivanje $\alpha = ,86$, djelovanje sa sviješću $\alpha = ,83$, neprosuđivanje $\alpha = ,77$ i nereagiranje $\alpha = ,67$) pokazale su se zadovoljavajućim.

Pouzdanost generalnog faktora bila je visoka ($\alpha = ,87$), što također opravdava korištenje ukupnog rezultata.

CFA originalne petofaktorske strukture FFMQ-a (Baer i sur., 2006) pokazala je djelomično slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(692) = 1420,49$, $p < ,001$, $NC = 2,05$, $CFI = ,830$, $TLI = ,818$, $RMSEA = ,051$ [90% CI = ,047, ,055], $SRMR = ,065$) (detaljan prikaz CFA nalazi se u prilogu 1). Korelacije među pet latentna faktora FFMQ-a bile su niske do umjerene ($r = -,06$ do $,45$). Najniže korelacije zabilježene su za faktor Opažanja ($r = -,01$ do $,17$) pri čemu je jedina statistički značajna korelacija bila s faktorom Opisivanje ($r = ,166$, $p = ,019$), dok su ostale korelacije bile neznčajne ($p > 0,05$), što upućuje na povezane, ali distinktno aspekte konstrukta dispozicijske svjesnosti. Ostali su faktori pokazali statistički značajne umjerene korelacije ($r = ,28$ do $,45$) što upućuje na njihovu koherentnost unutar konstrukta. Ovakav uzorak korelacija ne pruža potporu hijerarhijskoj strukturi s jednim faktorom višeg reda, stoga ona nije niti provjeravana. Dobiveni nalazi u skladu su i s rezultatima prethodnih istraživanja (npr. Baer i sur., 2006; 2008; Baer i Strauss, 2025) koja su pokazala da faceta opažanja ne funkcionira kao integralan dio konstrukta usredotočene svjesnosti kod sudionika bez prethodnog iskustva u meditaciji, poput studentske populacije. Nalazi da se faceta opažanja ne uklapa u hijerarhijski model i dalje je teoretski neočekivan, budući da se opažanje tradicionalno smatra središnjom komponentom konstrukta usredotočene svjesnosti (Bishop i sur., 2004). No, kako sugeriraju Baer i suradnici (2004), faceta opažanja može imati različitu funkciju kod osoba s iskustvom meditacije i kod onih bez iskustva u meditaciji. Kod sudionika bez prethodnog iskustva meditacije, čestice facete opažanja mogu čak odražavati neutralne ili potencijalno maladaptivne oblike pažnje, umjesto pažnje obilježene prihvaćanjem, neprosuđivanjem, i radoznalošću, koja se razvija kroz praksu meditacije usredotočene svjesnosti meditacije. K tome, takvi se nalazi često objašnjavaju sa stajališta karakteristika mjernog instrumenta, konkretno prepoznatog problema diferencijalnog funkcioniranja čestica (DIF) u upitniku FFMQ što čini usporedbu određenih grupa nemogućom. DIF se odnosi na različito razumijevanje čestica ili različito odgovaranje na čestice između različitih grupa koje imaju isti ukupni rezultat. Drugim riječima, grupna je pripadnost bolji prediktor odgovora na česticu nego ukupni rezultat na upitniku. Kod FFMQ-a je nađeno da praktikanti meditacije podjednako prihvaćaju

(označavaju da se odnosi na njih) čestice koje reflektiraju US i odbacuju (označavaju da se ne odnosi na njih) one koje reflektiraju njezinu odsutnost, dok studenti više odbacuju čestice koje reflektiraju odsutnost nego što prihvaćaju one koje reflektiraju US (Grossman i Van Dam, 2011; Van Dam i sur., 2009).

Opisano teorijski i empirijski potkrepljuje odluku da bi se u daljnjim analizama ovog istraživanja trebao koristiti FFMQ-4, odnosno ukupni rezultat bez facete Opažanja, kao stabilnija i validnija mjera dispozicijske svjesnosti. K tome, to je u skladu s preporukama o korištenju FFMQ na hrvatskim uzorcima Građanina i suradnika (2017). Stoga, izračunat je kompozit bez facete opažanja koji je u daljnjim analizama korišten kao ukupna mjera US (nadalje FFMQ4).

3.3.2. Švedski upitnik sklonosti zanesenosti

Švedski upitnik sklonosti zanesenosti (engl. *Swedish Flow Proneness Questionnaire, SPFQ*; Ullén i sur., 2012; adaptirana verzija na hrvatskom jeziku Ljubin Golub i sur., 2018) korišten je za mjerenje sklonosti prema doživljavanju zanesenosti. Originalna skala je prevedena i adaptirana tako da ispituje doživljavanje zanesenosti u akademskim aktivnostima poput pohađanja predavanja, izrade i pripreme zadataka (SPFQ-A, Ljubin Golub i sur., 2018). Skala akademske zanesenosti sastoji se od ukupno 7 čestica (npr. „*Kad učite, radite zadatke ili pripremate seminare za fakultet, koliko često vam se događa da... u potpunosti uživate u onome što radite?*“) koje predstavljaju glavne dimenzije zanesenosti: uživanje, koncentraciju, ravnotežu između izazova i vještina, jasne ciljeve, neposredne povratne informacije, osjećaj kontrole i izostanak dosade. Sudionici su procjenjivali tvrdnje na Likert skali od 5 stupnjeva (1 – *nikada*, 5 – *svaki dan ili gotovo svaki dan*). Ukupni rezultat se oblikuje kao prosjek odgovora svih čestica pri čemu viši rezultat upućuje na veću sklonost doživljavanju zanesenosti u akademskim aktivnostima. U prošlim istraživanjima eksploratorna faktorska analiza SPFQ-A skale pokazala je jednofaktorsku strukturu s 42% objašnjene varijance i zadovoljavajućom pouzdanošću ($\alpha = .77$) (Ljubin Golub i sur., 2018). U ovom istraživanju rezultati CFA pokazali su slabije slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(14) = 128,73$, $p < ,001$, NC = 9,12, CFI = ,854, TLI = ,782, RMSEA = ,142 [90% CI = ,120, ,165], SRMR = ,073). U daljnjem koraku, dopustili smo jednu modifikacija koja je teorijski opravdana s obzirom na sličnost

sadržaja čestica. Konkretno, modifikacija je dopuštena između čestica 1 (rekodirano, „...koliko često Vam je dosadno“) i 7 („...koliko često u potpunosti uživate“), što je teorijski opravdano jer navedene čestice mjere afektivnu valencu iskustva zanesenosti tijekom akademskog angažmana (dosada nasuprot uživanju). Kvantitativna usporedba pokazala je da revidirani model značajno bolje pristaje podacima ($\Delta\chi^2(1) = 61,28$, $p < ,001$; $\Delta CFI = 0,07$), uz zadovoljavajuće vrijednosti indeksa pristajanja ($CFI = ,931$, $TLI = ,888$, $RMSEA = ,102$, $90\% CI [,079, ,126]$, $SRMR = ,055$) (detaljnije prikazano u prilogu 2). Faktorska zasićenja pojedinih čestica s pripadajućim latentnim faktorom su statistički značajna, te su većinom zadovoljavajuće veličine (u rasponu od ,43 do ,74). Cronbach Alpha pouzdanosti skale iznosi ,80, bez indikacija da bi izbacivanje ijedne čestice značajno povisilo pouzdanost skale.

3.3.3. Skala emocionalne inteligencije

Skala emocionalne inteligencije (engl. *Wong Law Emotional Intelligence Scale*, WLEIS; Wong i Lee, 2002; verzija na hrvatskom jeziku Rijavec i sur., 2019) korištena je za mjerenje dvije dimenzije emocionalne inteligencije sudionika. Općenito, skala mjeri četiri dimenzije emocionalne inteligencije – prepoznavanje vlastitih emocija, prepoznavanje tuđih emocija, korištenje emocija za samomotivaciju i samoregulaciju emocija. Za potrebe ovog istraživanja koristile su se samo dvije podljestvice i to: *Korištenje emocija za samomotivaciju* (engl. *Use of emotions*, UOE, 4 čestice – npr. „Ja sam osoba koja sama sebe motivira.“) i *Samoregulacija emocija* (eng., *Regulation of emotion*, ROE, 4 čestica – npr. „Imam dobru kontrolu nad svojim emocijama.“). Sudionici su procjenjivali tvrdnje na Likert skali od 7 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 7 – *posve se slažem*). Rezultat na dimenzijama oblikuje se kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama pri čemu veći rezultat upućuje na veću izraženost pojedine dimenzije emocionalne inteligencije. S obzirom na teorijske pretpostavke o postojanju općeg konstrukta emocionalne inteligencije, najprije je testiran hijerarhijski model u kojem su faktori prvog reda bili zasićeni jednim faktorom drugog reda. Međutim, budući da model uključuje samo dva faktora prvog reda, hijerarhijski model je matematički ekvivalentan koreliranom dvofaktorskom modelu (Brown, 2015), što je rezultiralo problemima identifikacije i nemogućnošću procjene standardnih pogrešaka, te ograničilo njegovu dodatnu interpretacijsku vrijednost. U skladu s metodološkim preporukama, hijerarhijski model

nije dalje interpretiran, već je testiran korelirani dvofaktorski model. Rezultati CFA su pokazali dobro slaganje pretpostavljenog modela s podacima i jasno interpretabilnu faktorsku strukturu ($\chi^2(19) = 65,758$, $p < ,001$, $NC = 3,46$, $CFI = ,970$, $TLI = ,956$, $RMSEA = ,078$, $90\% CI [,058, ,099]$, $SRMR = ,051$) (detaljnije prikazano u prilogu 3). Sve čestice pokazale su statistički značajna i umjerena do visoka standardizirana faktorska zasićenja na pripadajućim latentnim faktorima (UOE od ,61 do ,85, za ROE od ,73 do ,87). Korelacija između latentnih faktora UOE i ROE bila je statistički značajna i umjerena što potvrđuje njihovu konceptualnu povezanost uz zadržanu empirijsku razlikovnost. Oba faktora pokazala su dobru pouzdanost, UOE je $\alpha = ,83$, a ROE je $\alpha = ,87$.

3.3.4. Skala psihološkog procvata

Skala psihološkog procvata (engl. *Flourishing Scale*, Diener i sur., 2010, verzija na hrvatskom jezik, Rijavec i sur., 2016) korištena je za mjerenje percepcije uspješnosti pojedinca u području odnosa s drugim ljudima, samopoštovanja, svrhe i optimizma. Skala ne pretpostavlja odvojene faktore za navedene aspekte dobrobiti, već podrazumijeva jedno-faktorski uvid pozitivnog funkcioniranja u različitim područjima života koja se smatraju važnima. Skala se ukupno sastoji od osam tvrdnji (npr. „*Moje svakodnevne aktivnosti me zanimaju i angažiran sam u njima.*“), koje su sudionici procjenjivali na Likert skali od 7 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 7 – *u potpunosti se slažem*). Ukupni rezultat oblikuje se kao prosjek procjena na svim česticama pri čemu viši rezultat ujedno označava veći doživljaj psihološkog procvata. Rezultati CFA pokazali su djelomično slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(20) = 120,699$, $p < ,001$, $NC = 6,03$, $CFI = ,920$, $TLI = ,889$, $RMSEA = ,112$, $90\% CI [,093, ,131]$, $SRMR = ,049$). Indeksi modifikacije ukazali su na potrebu za dodavanjem jedne korelacije među rezidualnim varijancama čestica radi poboljšanja pristajanja modela. Modifikacija je dopuštena između čestica 1 ("*Vodim svrhovit i smislen život*") i 3 ("*Moje svakodnevne aktivnosti me zanimaju i angažiran sam u njima*") ($MI = 24,14$), što je teorijski opravdano jer obje čestice mjere ključne aspekte smislenog i svrhovitog života, odnosno smislenost i angažman u svakodnevnim aktivnostima. Kvantitativna usporedba pokazala je da revidirani model značajno bolje pristaje podacima, $\Delta\chi^2(1) = 23,63$, $p < ,001$, $\Delta CFI = 0,018$), uz zadovoljavajuće vrijednosti indeksa pristajanja ($CFI = ,938$, $TLI = ,909$, $RMSEA = ,101$, $90\% CI [,081, ,121]$, $SRMR = ,044$) (detaljnije prikazano u prilogu 4). Faktorska zasićenja

pojedinih čestica s pripadajućim latentnim faktorom su statistički značajna, te su većinom zadovoljavajuće veličine (u rasponu od ,64 do ,77). Cronbach Alpha pouzdanosti skale iznosi ,87, bez indikacija da bi izbacivanje ijedne čestice značajno povisilo pouzdanost skale.

3.3.5. Skala akademskog psihološkog procvata

Skala psihološkog procvata (Rijavec i Ljubin Golub, 2017) korištena je za procjenu psihološkog procvata studenata u akademskoj domeni, konkretno osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja u odnosu na studij, doživljavanje pozitivnih emocija, samoostvarenje u studiranju te uvjerenje da je studiranje smisleno. Skala se sastoji od 6 tvrdnji (npr. „*Studiranje mi pomaže da u životu napredujem.*“) koje su sudionici procjenjivali na Likert skali od 7 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 7 – *u potpunosti se slažem*). Ukupni se rezultat oblikuje se kao prosjek svih čestica pri čemu veći rezultat upućuje na veći doživljaj psihološkog procvata u specifično akademskoj domeni. Rezultati CFA pokazali su djelomično slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(9) = 60,528$, $p < ,001$, NC = 6,73; CFI = ,961, TLI = ,935, RMSEA = ,119, 90% CI [,092, ,148], SRMR = ,037) (detaljnije prikazano u prilogu 5). Indeksi modifikacije ukazali su na potrebu za dodavanjem korelacije među rezidualnim varijancama čestica 3 ("Stvari kojima se bavim na fakultetu imaju za mene smisla") i 4 ("Uz studiranje vežem uglavnom pozitivne emocije") (MI = 20.74). Teorijski je to opravdano jer obje čestice reflektiraju afektivno iskustvo povezano sa studijskim aktivnostima, odnosno osjećaj zadovoljstva i pozitivnog doživljaja sudjelovanja u aktivnostima koje su za studenta značajne. Kvantitativna usporedba pokazala je da revidirani model značajno bolje pristaje podacima ($\Delta\chi^2(1) = 19,99$, $p < ,001$, $\Delta\text{CFI} = 0,014$), uz zadovoljavajuće vrijednosti indeksa pristajanja (CFI = ,975, TLI = ,954, RMSEA = ,100, 90% CI [,071, ,132], SRMR = ,031). Faktorska zasićenja pojedinih čestica s pripadajućim latentnim faktorom su statistički značajna, te su većinom zadovoljavajuće veličine (u rasponu od ,53 do ,91). Cronbach Alpha pouzdanosti skale iznosi ,89.

3.3.6. Skala akademskog sagorijevanja

Za mjerenje akademskog sagorijevanja studenata korištena je skala školskog sagorijevanja (engl., *School Burnout Inventory*, SBI; Salmela-Aro i sur., 2009) koja je ranije adaptirana za mjerenje akademskog sagorijevanja na hrvatskom uzorku studenata (Rijavec i sur., 2017). Skala se sastoji od 9 tvrdnji koje mjere tri faktora akademskog sagorijevanja: *emocionalnu iscrpljenost u studiju* (4 čestice – npr. „Osjećam se preplavljen/a studentskim obavezama.“), *cinizam prema smislu studiranja* (3 čestice – npr. „Osjećam da gubim interes za studiranje“) i *osjećaj neadekvatnosti u studiju* (2 čestice – npr. „Vezano uz svoje studiranje, često se osjećam neadekvatno.“). Sudionici su procjenjivali tvrdnje na Likert skali od 6 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 6 – *u potpunosti se slažem*). Iako skala teorijski pretpostavlja tri povezana faktora sagorijevanja, moguće je oblikovati kompozitni rezultat kao ukupnu mjeru sagorijevanja (Salmela-Aro i sur., 2009). Kompozitni rezultat se oblikuje kao prosjek procjena na svim česticama, pri čemu viši rezultat ujedno označava veći doživljaj akademskog sagorijevanje. Budući da je u ovom istraživanju varijabla od interesa ukupni rezultat akademskog sagorijevanja kao negativni indikator dobrobiti studenata, CFA-om testiran je model o jednodimenzionalnosti SBI skale. Rezultati CFA upućuju na loše slaganje pretpostavljenog modela s podacima ($\chi^2(27) = 268,194$, $p < ,001$, NC = 9,93, CFI = ,861, TLI = ,814, RMSEA = ,149, 90% CI [,133, ,165], SRMR = ,082. Indeksi modifikacije ukazali su na potrebu za dodavanjem nekoliko korelacija među rezidualnim varijancama čestica radi poboljšanja pristajanja modela. U obzir su uzete samo tri modifikacije koje su teorijski opravdane s obzirom na sličnost sadržaja čestica. Modifikacije su dopuštene za čestice 1 („Osjećam se preplavljen/a studentskim obavezama“) i 4 („Često loše spavam zbog briga vezanih uz svoje studiranje“) i 7 („I u svom slobodnom vremenu puno razmišljam o stvarima vezanim uz moje studiranje“). Ove modifikacije odnose se isključivo na čestice koje se odnose na faktor emocionalne iscrpljenosti stoga njihovi visoki modifikacijski indeksi sugeriraju na postojanje latentnog višeg faktora. Revidirani model značajno bolje pristaje podacima ($\Delta\chi^2(3) = 116,66$, $p < ,001$; $\Delta\text{CFI} = 0,065$), uz djelomično zadovoljavajuće vrijednosti indeksa pristajanja (CFI = ,926, TLI = ,890, RMSEA = ,115, 90% CI [,098, ,132], SRMR = ,061) (detaljnije prikazano u prilogu 6). Faktorska zasićenja pojedinih čestica s pripadajućim latentnim faktorima prvog reda su statistički

značajna, te su većinom zadovoljavajuće veličine (od ,35 do ,87). Cronbach Alpha pouzdanosti skale iznosi .88, bez indikacija da bi izbacivanje ijedne čestice značajno povisilo pouzdanost skale.

3.3.7. Akademsko postignuće

Akademsko postignuće mjereno je kao prosjek ocjena na do tada položenim ispitima na studiju. Studenti su upućeni da kao polazište koriste svoje ocjene na ISVU Studomatu. U hrvatskom obrazovnom sustavu, raspon ocjena je od 1 (*nedovoljan*) do 5 (*izvrstan*).

3.3.8. Sociodemografski podaci

Dodatno su prikupljeni podaci o dobi (izraženu u godinama), spolu, smjeru i godini studija.

3.4. Priprema podataka za statističke analize

Konfirmatorna faktorska analiza (engl., *Confirmatory Factor Analysis*; CFA) provedena je u statističkom programu R i s pomoću metode maksimalne vjerojatnosti (engl., *Maximum likelihood*; ML). Matrica sa sirovim podacima služila je kao ulazna matrica. Preostale analize su napravljene u SPSS 26.0 probnoj verziji programa. Prije nego što se krenulo s CFA, provjereni su preduvjeti za njeno računanje. Točnije, provjereno je postoje li univarijatni i multivarijatni ekstremni rezultati, univarijatna normalnost distribucije te multikolinearnost. Budući da je istraživanje provedeno online s uključenom opcijom obaveznog odgovora i provjere odgovarajućeg formata odgovora (pr. broj veći od 1, manji od 5 za kriterij akademsko postignuće) nije bilo nedostajućih podataka. Na univarijatne ekstremne rezultate pokazuje z vrijednost koja prelazi 3,29, dok na multivarijatne ekstremne rezultate ukazuje p vrijednost hi-kvadrat distribucije manja od .001 (Tabachnick i Fidell, 2007). Kao mjera univarijatne normalnosti distribucije koristi se neznačajan Kolomogorov-Smirnov test koji je pri većim uzorcima često značajan. Stoga se je vodilo kriterijem da su odstupanja od normalne distribucije prihvatljiva ako indeks asimetričnosti ne prelazi 3, a indeks spljoštenosti ne prelazi 10 (Kline, 2010). Što se tiče multikolinearnosti, vrijednosti VIF koeficijenta (engl. *Variance Inflation Factor*, VIF) veće od 10 ukazuju na to da bi multikolinearnost mogla djelovati na rezultate.

U ovom istraživanju, svi preduvjeti su izračunati zasebno za svaku od korištenih skala. Rezultati svih sudionika zadovolji su većinu preduvjeta, izuzev rezultata sedam sudionika koji su imali univarijatne ekstremne rezultate ($|z| > 3,29$) na pojedinim skalama, dok je njih troje imalo multivarijatne ekstremne rezultate ($\chi^2(8) = 26,125$; $p < ,001$). Dodatne analize pokazale su da njihovo isključivanje nije značajno promijenilo obrasce rezultata, stoga su sudionici zadržani u daljnjim analizama. Uz to, rezultati Kolmogorov-Smirnov testa bili su značajni na svim skalama, no vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti nisu prelazile kritične vrijednosti pa ih se smatralo normalno distribuiranim. Jedina varijabla koja se prema indeksima distribucije normalnosti izdvaja od ostalih je varijabla psihološki procvat koji pokazuje negativnu asimetričnost i blagu leptokurtičnost. Drugim riječima, većina sudionika izvijestila je o višim razinama psihološkog procvata. Ovakva distribucija psihološkog procvata je zabilježena u istraživanjima povedenim na studentskim populacijama (Gajšek i sur., 2023). Dobiveni VIF koeficijenti nisu prelazili vrijednosti 2 što upućuje da nema problema multikolinearnosti u podacima.

Stupanj slaganja modela s podacima procijenjen je sljedećim parametrima: test hi-kvadrat, omjer hi-kvadrata i broja stupnjeva slobode, CFI (engl. *Comparative Fit Index*), TLI (engl. *Tucker-Lewis Index*), RMSEA (engl. *Root Mean-Square Error of Approximation*) i SRMR (engl. *Standardized Root-Mean-Square Residual*). Vrijednosti CFI i TLI jednake ili veće od .90 (Marsh i sur., 1988), SRMR i RMSEA vrijednosti koje se kreću u rasponu od .05 do .10 (Brown i Cudeck, 1993), te omjer hi-kvadrata (χ^2) i broja stupnjeva slobode (relativni hi-kvadrat indeks, engl., NC, engl. *Normed Chi-square*) čija je vrijednost u rasponu od 1 do 5 upućuju na prihvatljivo pristajanje modela podacima (Brown, 2006; Hu i Bentler, 1999). Korelacije među rezidualnim varijancama uvodile su se prema principu da, ako model rubno prihvatljivo pristaje podacima, uvode se samo one izmjene koje prema svojim modifikacijskim indeksima značajno odstupaju od ostalih modifikacijskih indeksa. Pritom su ti modifikacijski indeksi trebali imati zadovoljenu jednu od sljedećih preporuka: navedene čestice su sadržajno slične/gotovo iste, teorijski su smisleno povezane i/ili modifikacijski indeks iznosi više od 10% vrijednosti dobivenog hi-kvadrata (Little, 2013).

Rezultati su prvo analizirani na razini deskriptivne statistike i korelacijskih odnosa. Nakon toga, rađene su medijacijske analize. Medijacijske analize rađene su pomoću

PROCESS dodatka (Hayes, 2018) SPSS-u 26.0 probnoj verziji programa. PROCESS se temelji na OLS regresiji i daje procjene raznih medijacijskih i moderacijskih modela, kao i procjene direktnih, indirektnih i ukupnih efekata te standardne regresijske statističke podatke (Hayes, 2018; 2022). Korištena je jedostavna medijacijska analiza s više paralelnih medijatora (model 4). Medijacijski efekti su testirani *bootstrapping* tehnikom (5000 uzoraka) s procjenom 95% intervala pouzdanosti oko standardiziranih indirektnih efekata. U svim medijacijskim analizama kontrolne varijable bile su spol, dob i studij sudionika.

4. REZULTATI

4.1. Deskriptivni rezultati

Iz tablice 1 vidljivo je da rezultati na većini varijabli obuhvaćaju gotovo cijeli raspon mjerne skale. Što se tiče usredotočene svjesnosti, studenti su u prosjeku iskazali povremenu tendenciju usredotočeno svjesnog ponašanja i doživljavanja u svakodnevnom životu. Razina US bila je uz relativno malu varijabilnost rezultata, što upućuje na relativno ujednačene rezultate među studentima. Studenti su izvijestili da ponekad doživljavaju akademsku zanesenost, pri čemu su rezultati pokazali umjerenu raspršenost. Što se tiče dimenzija emocionalne inteligencije, rezultati upućuju na visoku razinu korištenja emocija za samomotivaciju te umjereno visoku razinu regulacije emocija. Studenti su također izvijestili o visokoj razini psihološkog procvata, uz relativno manju raspršenost rezultata, što upućuje na ujednačenije doživljavanje dobrobiti u uzorku. Akademski procvat bio je umjereno visok, uz umjerenu raspršenost rezultata. Akademsko sagorijevanje bilo je umjereno izraženo, uz relativno veću raspršenost, što upućuje na izraženije individualne razlike među studentima. Studenti su u prosjeku postizali vrlo dobro akademsko postignuće. Raspon prosjeka ocjena na do tada položenim ispitima bio je od 2,30 do 5, pri čemu je najčešća ocjena bila 4 (vrlo dobar; 32,9 %).

Tablica 1*Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju (N = 404)*

	Teorijski raspon	Min	Maks	M	SD	K-S	Asimetričnost	Spljoštenost
US	1-5	1,59	3,33	2,50	0,31	,044	,030	-,325
Samoregulacija emocija	1-7	1,00	7,00	4,97	1,13	,107**	-,643	,311
Korištenje emocija za samomotivaciju	1-7	1,50	7,00	5,29	1,10	,117**	-,713	,056
Akadska zanesenost	1-5	1,86	4,86	3,25	0,55	,085**	,048	-,144
Psihološki procvat	1-7	1,50	7,00	5,83	0,77	,097**	-1,297	3,518
Akademski procvat	1-7	1,67	7,00	5,33	1,02	,091**	-,690	,351
Akademsko sagorijevanje	1-6	1,11	6,00	3,26	1,08	,054**	,235	-,574
Akademsko postignuće	1-5	2,30	5,00	4,09	0,45	,176**	-,401	,887

Napomena. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; Min = Minimum; Maks = Maksimum; M = Aritmetička sredina; SD = Standardna devijacija; K-S = Kolmogorov-Smirnov test normalnosti; US je ukupna usredotočena svjesnost mjerena FFMQ bez faceta Opažanje.

U Tablici 2 prikazane su bivarijantne korelacije između svih ispitivanih varijabli. Može se vidjeti da je većina korelacija statistički značajna. Ako se promotre odnosi usredotočene svjesnosti s kriterijima dobrobiti, vidljivo je da je statistički značajno i u očekivanom smjeru povezana sa svim indikatorima dobrobiti. Specifično, US je pozitivno povezana s psihološkim procvatom ($p < ,01$), akademskim procvatom ($p < ,01$), a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem ($p < ,01$). Usredotočena svjesnost nije pokazala povezanost s kriterijem akademskog postignuća ($p > ,05$). US je statistički značajno pozitivno povezana s akademskom zanesenosti ($p < ,01$), korištenjem emocija ($p < ,01$) i samoregulacijom emocija ($p < ,01$).

Nadalje, korištenje emocija pozitivno je povezano s psihološkim procvatom ($p < ,01$), akademskim procvatom ($p < ,01$), a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem ($p < ,01$). Samoregulacija emocija pozitivno je povezana s psihološkim

procvatom ($p < ,01$), akademskim procvatom ($p < ,01$), a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem ($p < ,01$). Niti samoregulacija emocija niti korištenje emocija u svrhu samomotiviranja nisu pokazali povezanost s kriterijem akademskog postignuća ($p > ,05$).

Akadska zanesenost pozitivno je povezana s psihološkim procvatom ($p < ,01$), akademskim procvatom ($p < ,01$), a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem ($p < ,01$). Akadska zanesenost pokazala je i pozitivnu povezanost s akademskim postignućem ($p < ,05$).

Tablica 2

Korelacije među ispitivanim varijablama (N = 404)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. US	-	,513**	,386**	,422**	,432**	,326**	-,432**	,028
2. Samoregulacija emocija		-	,354**	,279**	,484**	,322**	-,208**	-,014
3. Korištenje emocija za samomotivaciju			-	,449**	,579**	,390**	-,284**	,060
4. Akadska zanesenost				-	,377**	,503**	-,478**	,118*
5. Psihološki procvat					-	,561**	-,361**	,040
6. Akademi procvat						-	-,655**	,119*
7. Akademi sagorijevanje							-	-,137**
8. Akademi postignuće								-

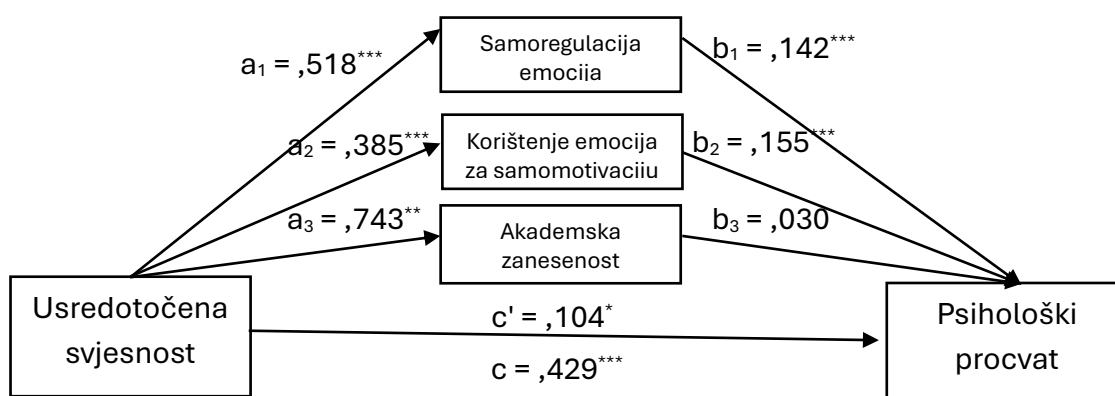
Napomena. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; US je ukupna usredotočena svjesnost mjerena FFMQ bez faceta Opažanje.

4.2. Medijacijske analize

Kako bi se provjerilo jesu li samoregulacija emocija, korištenje emocija za samomotivaciju i akadska zanesenost značajni medijatori u odnosu između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata mjerenih kao psihološki procvat, akademi procvat, akademi sagorijevanje, kao i u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća, provedene su sveukupno četiri medijacijske analize, svaka s po tri paralelna medijatora, za svaki kriterij zasebno.

4.2.1. Medijacijska analiza s kriterijem psihološki procvat

Rezultati prve medijacijske analize s tri paralelna medijatora (M1 – samoregulacija emocija, M2 – korištenje emocija za samomotivaciju, M3 – akademska zanesenost), pri čemu je usredotočena svjesnost bila prediktor, a psihološki procvat kriterij, uz kontrolu dobi, spola i studijskog programa, prikazani su na slici 3. Ukupni efekt usredotočene svjesnosti na psihološki procvat bio je značajan ($b = 1,057$, $SE = 0,111$, 95% CI $[0,840, 1,274]$). Nakon uključivanja medijatora, direktni efekt ostao je značajan, ali smanjen ($b = 0,255$, $SE = 0,116$, 95% CI $[0,028, 0,482]$), što ukazuje na djelomičnu medijaciju. Rezultati medijacijske analize pokazali su da postoje značajni indirektni efekti. Pojedinačno, značajni medijatori bili su samoregulacija emocija ($b = 0,349$, $SE = 0,089$, 95% CI $[0,191, 0,534]$) i korištenje emocija za samomotivaciju ($b = 0,381$, $SE = 0,061$, 95% CI $[0,269, 0,506]$), dok akademska zanesenost nije bila značajan medijator ($b = 0,073$, $SE = 0,048$, 95% CI $[-0,016, 0,173]$). Rezultati upućuju na to da usredotočena svjesnost doprinosi višoj razini psihološkog procvata izravno i posredno, putem samoregulaciju emocija i korištenja emocija za samomotivaciju, dok akademska zanesenost ne predstavlja značajan mehanizam posredovanja u ovom odnosu. Model koji je uključivao sve varijable objasnio je 44,5% varijance psihološkog procvata ($R^2 = ,445$, $F(7, 396) = 45,377$, $p < ,001$).



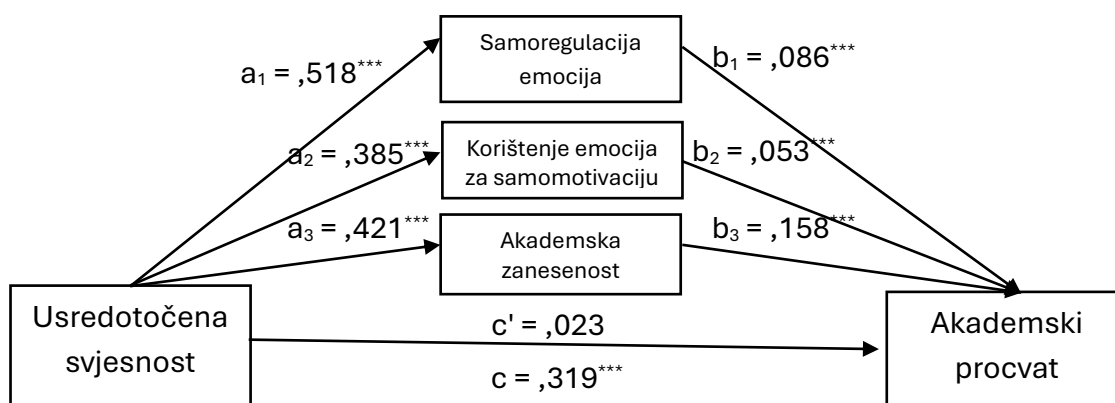
Slika 3

Prikaz rezultata medijacijske analize sa samoregulacijom emocija, korištenjem emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti kao paralelnim medijatorima u odnosu između usredotočene svjesnosti i psihološkog procvata (standardizirani koeficijenti).

Napomena. Prikazani su standardizirani koeficijenti; a= odnos između prediktora i medijatora, b= odnos između medijatora i kriterija, c= ukupni učinak, c'= direktni učinak.

4.2.2. Medijacijska analiza s kriterijem akademski procvat

Rezultati paralelne medijacijske analize za kriterij akademski procvat, prikazani su na slici 4. Ukupni efekt usredotočene svjesnosti na akademski procvat bio je značajan ($b = 1,047$, $SE = 0,153$, 95% CI $[0,746, 1,347]$). Nakon uključivanja medijatora, direktni efekt nije se pokazao značajnim ($b = 0,075$, $SE = 0,169$, 95% CI $[-0,257, 0,408]$), što ukazuje na potpunu medijaciju. Rezultati medijacijske analize pokazali su da su svi indirektni efekti značajni, drugim riječima usredotočena svjesnost doprinosi akademskom procvatu preko navedenih medijatornih mehanizama, odnosno putem mehanizma samoregulacije emocija ($b = 0,282$, $SE = 0,096$, 95% CI $[0,101, 0,480]$), korištenja emocija za samomotivaciju ($b = 0,172$, $SE = 0,073$, 95% CI $[0,038, 0,325]$), kao i akademske zanesenosti ($b = 0,517$, $SE = 0,098$, 95% CI $[0,341, 0,723]$). Model je objasnio 32,9% varijance akademskog procvata ($R^2 = 0,329$, $F(7, 396) = 27,77$, $p < 0,001$).



Slika 4

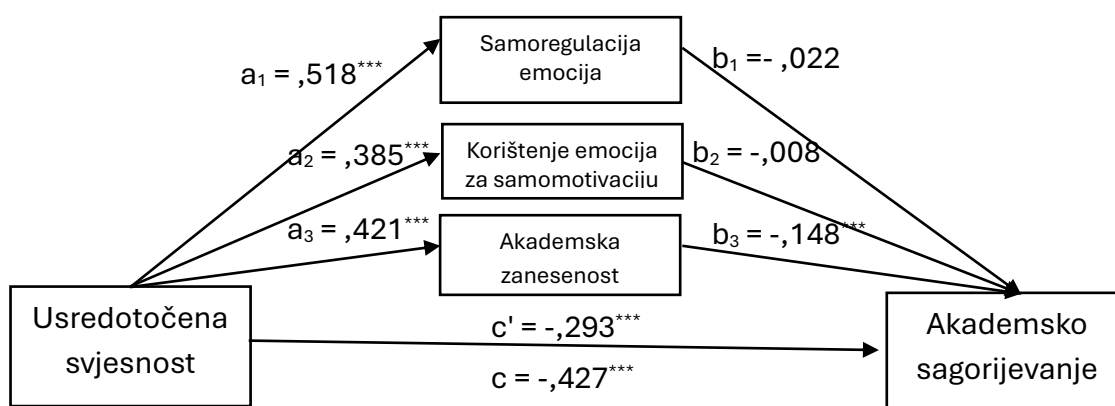
Prikaz rezultata medijacijske analize sa samoregulacijom emocija, korištenjem emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti kao paralelnim medijatorima u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog procvata (standardizirani koeficijenti).

Napomena. Prikazani su standardizirani koeficijenti; a = odnos između prediktora i medijatora, b = odnos između medijatora i kriterija, c = ukupni učinak, c' = direktni učinak.

4.2.3. Medijacijska analiza s kriterijem akademsko sagorijevanje

Rezultati paralelne medijacijske analize za kriterij akademsko sagorijevanje kao negativnog indikatora dobrobiti studenata, prikazani su na slici 5. Ukupni efekt

usredotočene svjesnosti na akademsko sagorijevanje bio je značajan ($b = -1,479$, $SE = 0,156$, 95% CI $[-1,7848, -1,1726]$). Nakon uključivanja medijatora, direktni efekt ostao je značajan, ali smanjen ($b = -1,014$, $SE = 0,183$, 95% CI $[-1,3730, -0,6551]$), što ukazuje na djelomičnu medijaciju. Rezultati medijacijske analize pokazali su da postoji samo jedan značajni indirektni efekt, točnije samo je akademska zanesenost bila značajni medijator ($b = -,513$, $SE = ,098$, 95% CI $[-0,725, -0,332]$), dok samoregulacija emocija ($b = ,077$, $SE = ,094$, 95% CI $[-0,104, 0,263]$) i korištenje emocija za samomotivaciju ($b = -,028$, $SE = ,076$, 95% CI $[-0,179, 0,121]$) nisu bili značajni medijatori. Rezultati upućuju na to da usredotočena svjesnost doprinosi manjoj razini akademskog sagorijevanja direktno i posredno putem mehanizma veće akademske zanesenosti. Model je objasnio 30,1% varijance akademskog sagorijevanja ($R^2 = 0,301$, $F(7, 396) = 24,399$, $p < 0,001$) akademskog sagorijevanja.



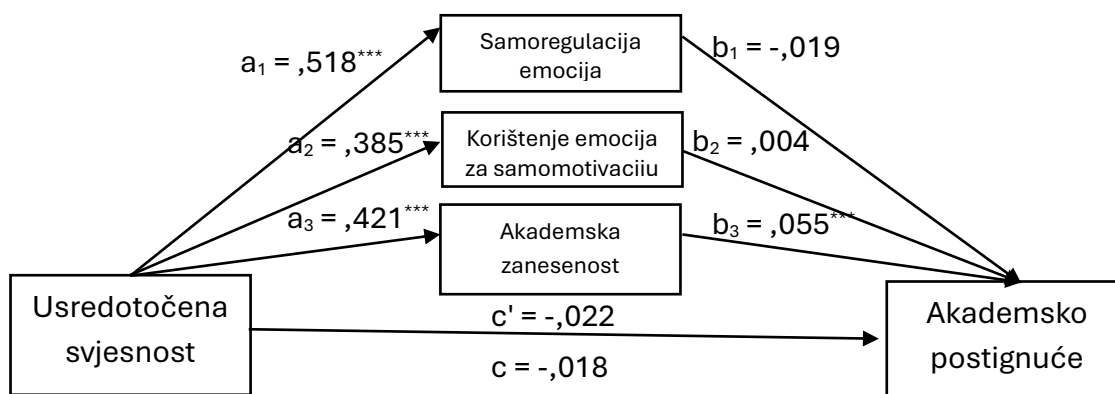
Slika 5

Prikaz rezultata medijacijske analize sa samoregulacijom emocija, korištenjem emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti kao paralelnim medijatorima u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog sagorijevanja (standardizirani koeficijenti).

Napomena. Prikazani su standardizirani koeficijenti; a = odnos između prediktora i medijatora, b = odnos između medijatora i kriterija, c = ukupni učinak, c' = direktni učinak.

4.2.4. Medijacijska analiza s kriterijem akademsko postignuće

Po istom principu, provedena je paralelna medijacijska analiza s tri medijatora (M1 – samoregulacija emocija, M2 – korištenje emocija za samomotivaciju, M3 – akademska zanesenost), s usredotočenom svjesnosti kao prediktorom i akademskim postignućem studenata kao kriterijem. Rezultati su prikazani na slici 6. Ukupni efekt usredotočene svjesnosti na akademsko postignuće nije bio značajan ($b = ,026$, $SE = ,071$, 95% CI $[-0,113, 0,166]$), kao ni direktni efekt ($b = -,032$, $SE = ,089$, 95% CI $[-0,206, 0,142]$). Statistička značajnost ukupnog efekta nije nužan preduvjet za postojanje značajnog indirektnog efekta, budući da se suvremeni pristupi medijacijskoj analizi usmjeravaju na procjenu indirektnih puteva, pa se isključivo indirektna medijacija smatra metodološki i teorijski opravdanom kada je podržana podacima i teorijom (Hayes, 2022). Rezultati medijacijske analize pokazali su da postoji samo jedan značajni indirektni efekt, odnosno samo je akademska zanesenost bila značajni medijator ($b = ,081$, $SE = 0,037$, 95% CI $[0,011, 0,156]$), dok samoregulacija emocija ($b = -,028$, $SE = ,044$, 95% CI $[-0,120, 0,055]$) i korištenje emocija za samomotivaciju ($b = ,006$, $SE = ,036$, 95% CI $[-0,065, 0,075]$) nisu bili značajni medijatori. Rezultati upućuju na to da usredotočena svjesnost doprinosi akademskom postignuću isključivo posredno, putem mehanizma akademske zanesenosti. Model je objasnio 6,5% varijance akademskog postignuća ($R^2 = 0,065$, $F(7, 396) = 3,959$, $p = 0,0003$).



Slika 6

Prikaz rezultata medijacijske analize sa samoregulacijom emocija, korištenjem emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti kao paralelnim medijatorima u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća (standardizirani koeficijenti).

Napomena. Prikazani su standardizirani koeficijenti; a= odnos između prediktora i medijatora, b= odnos između medijatora i kriterija, c= ukupni učinak, c'= direktni učinak.

4.2.5. Rezultati u odnosu na hipoteze

Prvi problem rada bio je ispitati posredujuću ulogu dviju specifičnih dimenzija emocionalne inteligencije kao i akademske zanesenosti u objašnjenju odnosa između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata. Pri tome su postavljene tri hipoteze, koje su pretpostavljale da će US biti direktno i indirektno preko tri medijatora, odnosno samoregulacije emocija, korištenja emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem.

Prvo, vezano uz moguću medijacijsku ulogu samoregulacije emocija (ROE), pretpostavljeno je da će usredotočena svjesnost biti direktno i indirektno preko izraženije ROE, pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem (*Hipoteza 1*). Rezultati provedenih medijacijskih analiza djelomično su potvrdili Hipotezu 1, odnosno pokazalo se da je US očekivano bila direktno i indirektno preko ROE pozitivno povezana sa psihološkim procvatom, samo indirektno pozitivno povezana s akademskim procvatom, dok je s akademskim sagorijevanjem US bila negativno povezana direktno, bez medijacije ROE. Nadalje, pretpostavljeno je da će US direktno i indirektno pozitivno putem ROE, biti povezana s akademskim postignućem (*Hipoteza 4*). Rezultati nisu potvrdili ovu hipotezu, jer se pokazalo da US nije niti direktno niti indirektno preko ROE povezana s akademskim postignućem.

Drugo, vezano uz moguću medijacijsku ulogu korištenja emocija za samomotivaciju (UOE), pretpostavljeno je da će US biti direktno i indirektno preko izraženijeg UOE pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem (*Hipoteza 2*). Rezultati provedenih medijacijskih analiza pokazali su da je US očekivano direktno i indirektno preko UOE bila pozitivno povezana s psihološkim procvatom, samo indirektno pozitivno povezana s akademskim procvatom, dok je s akademskim sagorijevanjem bila negativno povezana direktno, bez

medijacije UOE. Takvi rezultati su djelomično u skladu s Hipotezom 2, odnosno u skladu su kada je korišten kriterij psihološki procvat, djelomično su u skladu kada je kriterij dobrobiti bio akademski procvat, a nisu u skladu kada je kriterij dobrobiti bilo akademsko sagorijevanje. Nadalje, pretpostavljeno je da će US direktno i indirektno preko UOE biti pozitivno povezana s akademskim postignućem (*Hipoteza 5*). Rezultati su pokazali da US nije bila direktno niti indirektno povezana preko UOE s akademskim postignućem, suprotno Hipotezi 5, čime ona nije potvrđena.

Treće, vezano uz moguću medijacijsku ulogu akademske zanesenosti, pretpostavljeno je da će usredotočena svjesnost biti direktno i indirektno preko češće akademske zanesenosti pozitivno povezana s psihološkim i akademskim procvatom, a negativno povezana s akademskim sagorijevanjem (*Hipoteza 3*). Rezultati medijacijskih analiza su pokazali da je US, suprotno očekivanjima, nije bila niti direktno niti indirektno preko akademske zanesenosti povezana s psihološkim procvatom, dok je bila indirektno preko akademske zanesenosti povezana s akademskim procvatom te direktno i indirektno negativno s akademskim sagorijevanjem, čime je hipoteza 3 većinom potvrđena. Nadalje, pretpostavljeno je da će US biti direktno i indirektno pozitivno putem akademske zanesenosti biti povezana s akademskim postignućem (*Hipoteza 6*). Rezultati su djelomično u skladu s ovom hipotezom, jer se nije pokazao direktni efekt US, već se pokazalo da je akademska zanesenost potpuni medijator odnosa između US i akademskog postignuća.

5. RASPRAVA

Ovo istraživanje se bavi ulogom koju US ima za opću dobrobit te akademsku dobrobit i funkcioniranje studenata te mehanizmima putem kojih djeluje. U narednom tekstu prvo se komentiraju deskriptivni pokazatelji, slijede komentari dobivenih bivarijatnih povezanosti, a potom se prelazi na komentare mehanizama putem kojih US djeluje na dobrobit i akademsko postignuće.

Istraživanje je pokazalo da studenti izvještavaju o umjerenoj razini usredotočene svjesnosti ($M = 2,50$; $SD = 0,31$), odnosno da su rijetko do ponekad skloni usredotočeno svjesnom ponašanju i doživljavanju u svakodnevnom životu. Dobiveni rezultati u skladu su s dosad provedenim istraživanjima na sličnim uzorcima hrvatskih studenata (Gajšek i sur., 2023; Gajšek i sur., 2025a; Gajšek i Ljubin Golub, 2025b; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b).

Razina dobrobiti u ovom istraživanju se kreće relativno visoko iznad teorijske vrijednosti skale, kako opće dobrobiti mjerene psihološkim procvatom ($M = 5,83$; $SD = 0,77$), tako i specifične akademske dobrobiti mjerene akademskim procvatom ($M = 5,33$; $SD = 1,02$). Sukladno tome, razina akademskog sagorijevanja s kreće oko neutralne točke skale ($M = 3,26$; $SD = 1,08$). Akademsko postignuće studenata je u prosjeku visoko, odnosno vrlo dobro ($M = 4,09$; $SD = 0,45$). Ovi rezultati vezani uz opću psihološku dobrobit sukladni su ranijim nalazima na hrvatskim uzorcima (pr. Rijavec i sur., 2016; Gajšek i sur., 2025a; Gajšek i sur., 2023), kao što su sukladni i rezultati koji se odnose na akademski procvat (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b; Rijavec i sur., 2021), odnosno rezultati koji se odnose na akademsko sagorijevanje (Gajšek i Ljubin Golub, 2025c; Ljubin-Golub i sur., 2020; Rijavec i sur., 2017; Rijavec i Ljubin Golub, 2019;).

Što se tiče razine komponenti emocionalne inteligencije, samoregulacija emocija je u prosjeku nešto iznad teorijske vrijednosti skale, kao i korištenje emocija za samomotivaciju, koja je u prosjeku nešto viša od samoregulacije emocija (za samoregulaciju emocija $M = 4,97$; $SD = 1,13$, dok je za korištenje emocija za samomotivaciju $M = 5,29$; $SD = 1,10$), sukladno ranijim istraživanjima na hrvatskim uzorcima (Gajšek i sur., 2025a; Gajšek i Ljubin Golub, 2025b).

Nadalje, studenti povremeno doživljavaju akademsku zanesenost, što je u skladu s drugim istraživanjima na hrvatskim uzorcima (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b; Rijavec i sur., 2017; Olčar i sur., 2021).

Analiza bivarijatnih veza između varijabli u istraživanju općenito pokazuje logične rezultate sukladne ranijim istraživanjima. Prvo, što se tiče veze usredotočene svjesnosti mjerama dobrobiti kao kriterijem, istraživanje je pokazalo pozitivnu povezanost umjerene razine US sa pozitivnim varijablama dobrobiti, odnosno sa psihološkim procvatom, sukladno ranijim istraživanjima (Akini i Akin, 2015; Gajšek i sur., 2023; Gajšek i sur., 2025a; MacDonald i Baxter, 2017). Osim toga, usredotočena svjesnost povezana je i s akademskim procvatom sukladno ranijim istraživanjima (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2022; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b). Sukladno tome, US je pokazala umjerenu negativnu povezanost s akademskim sagorijevanjem, slično kao i u ranijim istraživanjima (Cai i sur., 2015; Gajšek i Ljubin Golub, 2025c; Martínez-Rubio i sur., 2020; Testa i Sangganjanavanich, 2016). U ovom istraživanju, usredotočena svjesnost nije bila povezana s akademskim postignućem kao kriterijem, sukladno ranijim istraživanjima na hrvatskim uzorcima (Gajšek i sur., 2023).

Što se tiče bivarijatne veze US sa prvim ispitivanim medijatorima, pokazalo se da je US bila pozitivno i umjereno povezana sa samoregulacijom emocija i korištenjem emocija za samomotivaciju, sukladno ranijim istraživanjima (Gajšek i sur., 2025a; 2025b). Isto tako, US je bila pozitivno i umjereno povezana sa akademskom zanesenosti, kao i u ranijim istraživanjima (Gajšek i sur., 2023; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b).

Što se tiče bivarijatnih veza ispitivanih medijatora i kriterija, pokazalo se sljedeće. Dimenzija EI samoregulacija emocija pozitivno povezana s psihološkim procvatom, što je sukladno rezultatima stranih istraživanja (MacDonald i Baxter, 2017) i domaćih istraživanja (Gajšek i sur., 2025a). Slično, korištenje emocija u svrhu samoregulacije pokazalo se pozitivno povezanim s psihološkim procvatom što je u skladu s rezultatima domaćeg istraživanja (Gajšek i sur., 2025a). Osim s psihološkim procvatom, navedene varijable povezane su bivarijatno pozitivno i s akademskim procvatom, pri čemu je korelacija umjerene razine, te su bivarijatno negativno povezane s akademskim sagorijevanjem, pri čemu je korelacija niske razine. Navedeno pokazuje ulogu samoregulacije emocija i korištenja emocija za samomotivaciju za akademsku dobrobit.

U ovom istraživanju nisu dobivene povezanosti između samoregulacijom emocija i postignuća, kao niti između korištenja emocija za samomotivaciju i postignuća. Ranija istraživanja veze EI sa akademskim postignućem pokazuju da je ta veza nekonzistentna. Ovakav nalaz može se razumjeti u svjetlu ranijih istraživanja koja upućuju na nekonzistentnu povezanost emocionalne inteligencije i akademskog postignuća. Čini se da dimenzije emocionalne inteligencije, poput regulacije i korištenja emocija, prvenstveno doprinose kvaliteti procesa učenja—primjerice kroz bolju usmjerenost, ustrajnost i upravljanje zahtjevima, dok njihov izravan doprinos evaluacijskim ishodima, poput prosjeka ocjena, može biti slabiji i ovisan o drugim čimbenicima (MacCann i sur., 2020).

Rezultati pokazuju bivarijatnu pozitivnu povezanost akademske zanesenosti sa psihološkim procvatom, sukladno ranijim istraživanjima (Gajšek i sur., 2023; Olčar i sur., 2021; Rijavec i sur., 2016; 2017). Također je dobivena bivarijatna pozitivna povezanost akademske zanesenosti s akademskim procvatom, sukladno ranijim istraživanjima (Ljubin Golub i Gajšek, 2022; Ljubin Golub i Gajšek, 2024b) te negativna bivarijatna povezanost s akademskim sagorijevanjem (Ljubin Golub i sur., 2020). Rijavec i sur., 2017; Rijavec i Ljubin Golub, 2019). Također je dobivena pozitivna bivarijatna povezanost akademske zanesenosti s akademskim postignućem, u skladu s ranijim nalazima na hrvatskom uzorku (Ljubin Golub i sur., 2016; Olčar i sur., 2021; Rijavec i sur., 2017) te nalazima meta-analize Jinmin i suradnika (2023), koji ističu važnost uvjeta koji omogućuju doživljavanje akademske zanesenosti kao bitnog čimbenika za unapređenje akademskog postignuća.

Što se tiče veze između pojedinih kriterija korištenih u ovom istraživanju, dobiveni rezultati pokazuju da je akademsko postignuće bilo bivarijatno pozitivno povezano s akademskim procvatom, dok nije bilo povezano s psihološkim procvatom. Dobiveni rezultati o nepovezanosti akademskog postignuća s psihološkim procvatom su u skladu s prethodnim istraživanjima provedenim na hrvatskim uzorcima studenata (Gajšek i sur., 2023; Olčar i sur., 2021) u kojima također nije nađena povezanost između navedenih varijabli. No, u suprotnosti je s rezultatima istraživanja u kojima se nalazi pozitivna povezanost između akademskog postignuća i psihološkog procvata (Chattu i sur., 2020; Datu, 2018; Howell i sur., 2009). Ipak, treba reći da u navedenim istraživanjima dobivena

povezanost je niske razine povezanosti, primjerice, $r = .14$ ($p < .001$) u istraživanju Datu (2018).

Dobiveni nalaz o negativnoj povezanosti akademskog postignuća i akademskog sagorijevanja u skladu je s nalazima iz literature koji pokazuju da su i ukupno sagorijevanje, kao i pojedine dimenzije sagorijevanja, na različitim razinama obrazovanja povezane sa slabijim akademskim rezultatima, bilo da su mjereni ocjenom na pojedinačnom ispitu ili ukupnim prosjekom ocjena (Madigan i Curran, 2020).

5.1. Medijacijska uloga samoregulacije emocija, korištenja emocija u svrhu samomotivacije i akademske zanesenosti u odnosu između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata

Prvi problem ovog istraživanja bio je ispitati posredujuću ulogu dviju specifičnih dimenzija emocionalne inteligencije i akademske zanesenosti u objašnjenju odnosa između usredotočene svjesnosti i dobrobiti studenata. Korištena su tri indikatora dobrobiti, odnosno psihološki procvat, akademski procvat i akademsko sagorijevanje. Pri tome je pretpostavljeno da će US imati direktni učinak kao i indirektni učinak preko tri medijacijska mehanizma, tj. samoregulacije emocija, korištenja emocija za samomotivaciju i akademske zanesenosti.

Rezultati medijacijskih analiza djelomično su potvrdili postavljene hipoteze, pri čemu se pokazalo da komponente emocionalne inteligencije i akademska zanesenost imaju različitu ulogu ovisno o specifičnom indikatoru dobrobiti.

Kada je riječ o psihološkom procvatu, sukladno pretpostavkama, značajnu posredujuću ulogu imale su obje ispitane dimenzije emocionalne inteligencije, pri čemu je medijacija bila parcijalna, odnosno usredotočna svjesnost je imala uz indirektni učinak putem samoregulacije emocija i korištenja emocija za samomotiviranje i značajni direktni učinak na psihološki procvat. To ukazuje da veća dispozicijska US dovodi do bolje samoregulacije negativnih emocija, kao i do veće sposobnosti korištenja emocija u svrhu samomotiviranja, što dovodi do veće psihološke dobrobiti studenta odnosno većeg zadovoljstva, smisla u životu, boljih odnosa sa drugim osobama, tj. većeg psihološkog procvata. To je u skladu s istraživanjem u kojem je nađeno da usredotočena svjesnost

djeluje na psihološki procvat putem smanjenja teškoća samoregulacije (MacDonald i Baxter, 2017).

Brown i suradnici (2007) ističu da usredotočena svjesnost doprinosi većoj jasnoći i svjesnosti trenutnog iskustva te potiče samoregulirano funkcioniranje kroz povećanu osjetljivost na psihološke, tjelesne i okolinske podražaje, a upravo takva samoregulacija čini temelj komponente regulacije emocija (ROE). Naime, pažnja usmjerena na sadašnjost, okolinu i stav nereagiranje odvraća pažnju od negativnih emocija odnosno vezana je uz smanjenu anksioznost. S druge strane, bolja samoregulacija (negativnih) emocija pak dovodi većeg psihološkog procvata jer ljudi koji bolje reguliraju (negativne) emocije imaju posljedično bolje odnose s drugim ljudima te veći optimizam i samoprihvatanje. Bolje korištenje emocija u svrhu samomotiviranja dovodi do većeg psihološkog procvata jer ljudi koji sebe mogu motivirati više ostvaruju svoje ciljeve što je povezano s većim zadovoljstvom i osjećajem smisla. Takav nalaz moguće je dodatno razumjeti u svjetlu istraživanja Park and Dhandra (2017), koji pokazuju da su osobe s izraženom US, zahvaljujući usmjerenosti na sadašnji trenutak i neosuđujućem stavu, sposobniji razumjeti i regulirati emocije te ih koristiti na način koji smanjuje samokritičnost.

Ovakvi nalazi u skladu su s drugim istraživanjima koja su uputila na posredujuću ulogu EI dimenzija u objašnjenju odnosu usredotočene svjesnosti i pokazatelja poput niže razine stresa i samosuosjećanja. Konkretno, nalazi istraživanja (Bao i sur., 2015) upućuju na to da osobe s izraženom US imaju bolju samoregulaciju i bolje koriste emocije za samomotiviranje, što je pak bilo povezano s nižom razinom percipiranog stresa. U ranijem istraživanju (Gajšek i Ljubić Golub, 2025b) pokazalo se da US vodi boljoj percepciji i prepoznavanju vlastitih emocija, korištenju emocija u svrhu samomotiviranja i samoregulaciji emocija, koje pak dovode do veće razine samosuosjećanja. Moguće je da usredotočena svjesnost, putem dimenzija emocionalne inteligencije doprinosi emocionalno uravnoteženijem funkcioniranju koje olakšava samosuosjećanje i smanjuje prekomjernu usmjerenost na negativna iskustva, što u konačnici može poticati psihološki procvat.

Suprotno pretpostavkama, akademska zanesenost nije bila značajan medijator u odnosu usredotočene svjesnosti i psihološkog procvata. Izgleda da u prisutnosti

medijatora kao što su emocionalna samoregulacija i korištenja emocija za samomotiviranje, značaj akademske zanesenosti za opću psihološku dobrobit se smanjuje.

Sukladno očekivanjima, pokazalo se da US ima i direktan doprinos psihološkom procvatu, neovisan o ispitivanim medijatorima. Može se pretpostaviti da postoji utjecaj još nekog u ovom istraživanju neispitanog medijatora, kao što je doživljavanje zanesenosti u nekim drugim aktivnostima (npr. sportskim i drugim aktivnostima u slobodno vrijeme) koji bi mogli doprinositi (općoj) psihološkoj dobrobiti (Ljubin Golub i Gajšek, 2024a).

Kada se kao kriterij dobrobiti koristi specifičniji pokazatelj dobrobiti u akademskom kontekstu, odnosno akademski procvat, dobivaju se nešto drugačiji rezultati. Svi predviđeni medijatori pokazali su se statistički značajni, pri čemu je akademska zanesenost bila najvažniji medijator, dok su dimenzije emocionalne samoregulacije ostvarile značajne indirektne učinke slabijeg intenziteta. Dakle, za procvat u akademskom području, odnosno da bi student bio zadovoljan studijem, imao osjećaj napredovanja u studiju i vidio smisao u studiranju, izrazito je važno doživljavanje zanesenosti u akademskoj domeni, tj. u aktivnostima poputa učenja, pisanja seminara, izrade projekata za potrebe studija i slično. Ovakvi nalazi sukladni su novijem istraživanju u kojem je akademska zanesenost također bila medijator u odnosu US i akademskog procvata (Ljubin Golub i Gajšek, 2024b). No, u navedenom istraživanju kao medijator je bila ispitana samo akademska zanesenost, dok se u ovom istraživanju pokazalo da su značajni medijatori odnosa US-akademski procvat, uz akademsku zanesenost i samoregulacija emocija i korištenje emocija za samomotivaciju.

Veza između korištenja emocija u svrhu samomotiviranja i akademskog procvata pokazuje kako je korištenje pozitivnih emocija važno za psihološku dobrobit bilo općenito bilo u konkretnom, akademskom kontekstu. No, kada je kriterij dobrobiti bio akademski procvat, za razliku od psihološkog procvata, nije nađena direktna veza US i akademskog procvata. Drugim riječima, učinak US na akademski procvat je isključivo preko pretpostavljenih mehanizama češćeg doživljavanja akademske zanesenosti, boljeg korištenja (pozitivnih) emocija za samomotiviranje i bolje regulacije (negativnih) emocija.

Takvi rezultati u skladu su s istraživanjima koja pokazuju da su sposobnosti emocionalne inteligencije, uključivo sposobnost samoregulacije i sposobnost korištenja emocija za samomotivaciju, povezane s boljom prilagodbom, većim zadovoljstvom i učinkovitijim funkcioniranjem pojedinaca u zahtjevnim kontekstima (Wong i Law, 2002; Law i sur., 2004). K tome, pokazano je da studenti koji procjenjuju vlastite sposobnosti emocionalne inteligencije višima doživljavaju manji osjećaj bespomoćnosti (Lee i sur., 2004).

Budući da se akademski kontekst može smatrati zahtjevnim, a studenti mogu doživljavati osjećaj bespomoćnosti, osobito u pogledu suočavanja s evaluacijskim zahtjevima i stresom vremenskog pritiska, važno je poticati razvoj sposobnosti samoregulacije emocija i samomotivacije kod studenata. To se može ostvariti, primjerice, kroz osvještavanje studenata o važnosti ovih sposobnosti za njihovu dobrobit, ali i kroz poticanje uključivanja u aktivnosti usmjerene na razvoj samoregulacije emocija i samomotivacije.

Kada se kao kriterij dobrobiti razmatra akademsko sagorijevanje, usredotočena svjesnost bila je izravno i neizravno negativno povezana sa sagorijevanjem. Međutim, značajan medijator bila je isključivo akademska zanesenost. Drugim riječima, veća razina US vodila je češćoj akademskoj zanesenosti, a ova pak manjem akademskom sagorijevanju. Korištenje emocija za samomotivaciju i samoregulacija emocija nisu pokazali značajne posredničke učinke. To bi moglo upućivati na važnu ulogu akademske zanesenosti kao mogućeg protektivnog faktora za sagorijevanje, dok bi bolja samomotivacija i samoregulacija bile važnije za dobrobit. To nadalje ide u prilog teorijskom razlikovanju dobrobiti i nedobrobiti kao povezanih koncepata koji nisu dio istog kontinuuma (Headey i sur., 1984). Nalaz o direktnoj negativnoj vezi između US i akademskog sagorijevanja sukladan je ranijim istraživanjima (Cai i sur., 2025). Uz to, rezultati meta-analize su ukazali na to da usredotočena svjesnost može posredno djelovati na akademsko sagorijevanje putem drugih indirektnih mehanizama, poput samoefikasnosti (Cai i sur., 2025).

5.2. Medijacijska uloga samoregulacije emocija, korištenja emocija u svrhu samomotivacije i akademske zanesenosti u odnosu između usredotočene svjesnosti i akademskog postignuća

U odnosu na akademsko postignuće, usredotočena svjesnost nije bila ni izravno ni ukupno povezana s akademskim postignućem. Ipak, zabilježen je značajan specifični indirektni učinak putem akademske zanesenosti.

Dobiveni rezultati sugeriraju da usredotočena svjesnost sama po sebi nije prediktor akademskog postignuća, što je u skladu s nalazima koji ukazuju da su kognitivni i motivacijski čimbenici neposrednije povezani s objektivnim ishodima poput ocjena (MacCann i sur., 2020). Međutim, činjenica da je utvrđen značajan indirektni učinak putem akademske zanesenosti upućuje na to da usredotočena svjesnost može doprinositi akademskom postignuću posredno. S druge strane, dimenzije emocionalne inteligencije nisu pokazale značajnu posredničku ulogu u ovom odnosu. To je u skladu s meta-analitičkim nalazima koji ukazuju da je povezanost emocionalne inteligencije s akademskim postignućem relativno skromna te ovisi o vrsti mjera i kontekstu istraživanja (MacCann i sur., 2020).

Postojanje indirektnog učinka US na akademsko postignuće putem češćeg doživljavanja akademske zanesenosti ukazuje na važnost doživljavanja zanesenosti u akademskim aktivnostima, odnosno aktivnostima kao što su izrada seminara, projekata i slično.

Rezultati ovog istraživanja koji pokazuju da je akademska zanesenost bivarijatno povezana sa akademskim postignućem, kao i da se pokazala kao medijator u odnosima usredotočene svjesnosti sa indikatorima akademskog funkcioniranja (akademski procvat, akademsko sagorijevanje i akademskog postignuće), ukazuju na važnost doživljavanja akademske zanesenosti u akademskom kontekstu. Budući da zanesenost nije stanje koje je moguće svjesno izazvati po volji (Csikszentmihalyi, 1975/2000), već se spontano javlja kada su zadovoljeni određeni preduvjeti (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2009), u akademskom je kontekstu važno aktivno stvarati takve uvjete. Konkretno, to uključuje osmišljavanje aktivnosti i zadataka koji predstavljaju optimalan izazov u odnosu na sposobnosti studenata, jasno definiranje ciljeva i očekivanja te pružanje pravovremenih i konstruktivnih povratnih informacija (Rijavec i sur., 2017). S obzirom da

je balans između zahtjeva akademskih zadataka i vještina studenata da se s njima nose važan preduvjet za doživljavanje akademske zanesenosti, preporučuje se da visokoškolske ustanove omoguće studentima programe usmjerene na razvoj sposobnosti i vještina ključnih za uspjeh u akademskom kontekstu, kao što su vještine učenja i metakognitivne sposobnosti, poput planiranja i organizacije vremena. Također, usredotočena svjesnost može se promatrati kao važna metakognitivna vještina koja čini sastavni dio samoreguliranog učenja (Sun i sur., 2026) te, u kontekstu ovog istraživanja, kao čimbenik koji potiče doživljavanje akademske zanesenosti. Stoga je opravdano uključivati i programe usmjerene na razvoj usredotočene svjesnosti.

Pri tumačenju dobivenih nalaza potrebno je uzeti u obzir nekoliko važnih ograničenja ovog istraživanja. Prije svega, istraživanje je provedeno u okviru korelacijskog, presječnog nacrta, zbog čega nije moguće donositi uzročno-posljedične zaključke. Iako su medijacijske analize omogućile ispitivanje pretpostavljenih posredničkih odnosa između usredotočene svjesnosti, akademske zanesenosti, dviju dimenzija emocionalne inteligencije, dobrobiti i akademskog postignuća, takvi odnosi ne mogu se tumačiti kao potvrda kauzalnih mehanizama. Moguće je, primjerice, da su neki odnosi recipročni, da se razvijaju kroz vrijeme ili da su djelomično uvjetovani trećim, neuključenim varijablama. Buduća bi istraživanja stoga trebala koristiti longitudinalne nacрте, a po mogućnosti i eksperimentalne ili intervencijske pristupe, kako bi se preciznije ispitala vremenska dinamika i smjer odnosa među istraživanim konstruktima.

Drugo važno ograničenje odnosi se na uzorak. Istraživanje je provedeno na studentima dvaju studijskih programa jednog fakulteta, pri čemu su većinu uzorka činile studentice. Takva struktura uzorka ograničava mogućnost generalizacije nalaza na širu studentsku populaciju, osobito na studente drugih studijskih područja i različitih institucija te na uzorke s uravnoteženijim omjerom spolova. Uz to, u istraživanje su uključeni studenti viših godina studija, što je s jedne strane teorijski opravdano s obzirom na konstrukte poput akademskog sagorijevanja i akademskog procvata, ali s druge strane dodatno sužava mogućnost generalizacije nalaza na studente nižih godina, koji mogu imati drugačija iskustva prilagodbe, opterećenja i dobrobiti. Buduća bi istraživanja stoga trebala uključiti heterogenije uzorke studenata različitih studijskih usmjerenja, godina studija i institucijskih konteksta.

Sljedeće ograničenje je da su svi podatci prikupljeni metodom samoprocjene. Takav pristup povećava rizik od zajedničke varijance metode, socijalno poželjnog odgovaranja i različitih pristranosti u procjenjivanju vlastitih osobina, iskustava i ponašanja. To je osobito važno u istraživanju konstrukata poput usredotočene svjesnosti, emocionalne inteligencije i dobrobiti (Caputo, 2017), koji su osjetljivi na introspektivne sposobnosti sudionika, njihovo trenutno raspoloženje i osobne interpretacije čestica. Kritički pregledi literature o FFMQ-u upozoravaju da samoprocjenske mjere usredotočene svjesnosti ne zahvaćaju uvijek jasno dispozicijsku svjesnost, nego mogu odražavati i upoznatost s konstruktom, meditativno iskustvo te subjektivnu sklonost pozitivnijem samoprikazu (Burzler i Tran, 2022). Ipak, treba reći da dobivena četverofaktorska struktura u ovom istraživanju, umjesto pretpostavljene petofaktorske strukture, prema Gračaninu i suradnicima (2017) ukazuje da ispitanici nemaju iskustvo s konstruktom odnosno meditativnom praksom te bi se taj prigovor mogao otkloniti. Istraživanja pokazuju da samoprocjenske mjere emocionalne inteligencije mogu biti pod utjecajem socijalno poželjnog odgovaranja i sklonosti pozitivnijem samovrednovanju (Pérez i sur., 2005; Siegling i sur., 2015). U budućim bi istraživanjima bilo korisno kombinirati samoprocjene s drugim izvorima podataka, primjerice bihevioralnim pokazateljima.

Još jedno važno ograničenje odnosi se na mjerenje akademskog postignuća. U ovom je istraživanju akademsko postignuće operacionalizirano kao prosjek ocjena na do tada položenim ispitima. Iako je takvo rješenje praktično i često korišteno u istraživanjima, podatci o prosjeku ocjena kada ih daju ispitanici, mogu biti podložni različitim pristranostima u izvještavanju, uključujući socijalno poželjno odgovaranje i pogreške prisjećanja (Brenner i DeLamater, 2014; Hatos i Gyarmati, 2023). Dosadašnja istraživanja pritom pokazuju neujednačene nalaze o tome može li samoizvještani prosjek ocjena biti precijenjen (Hatos i Gyarmati, 2023) ili je dovoljno usporediv sa službenim sveučilišnim evidencijama da ne narušava bitno zaključke istraživanja (Honicke i Broadbent, 2016). Ipak, kako točnost samoizvještenog prosjeka ocjena ostaje otvoreno metodološko pitanje, buduća bi istraživanja trebala, kad god je to moguće, koristiti službene podatke iz akademskih evidencija.

Unatoč navedenim ograničenjima, ovo istraživanje daje vrijedan teorijski doprinos razumijevanju odnosa između usredotočene svjesnosti, akademske zanesenosti, dviju

dimenzija emocionalne inteligencije, dobrobiti i akademskog postignuća studenata. Posebna je vrijednost rada u istodobnom razmatranju pozitivnih i negativnih indikatora dobrobiti te u ispitivanju mogućih odnosa između osobnih resursa s akademskim funkcioniranjem. Dobiveni nalazi stoga mogu poslužiti kao korisno polazište za buduća istraživanja koja će preciznije i metodološki snažnije ispitivati ove odnose.

6. ZAKLJUČAK

Općenito, rezultati ukazuju na to da komponente emocionalne inteligencije, samoregulacija emocija i korištenje emocija za samomotivaciju, imaju važniju ulogu u objašnjenju odnosa između usredotočene svjesnosti i psihološkog procvata, dok akademska zanesenost predstavlja ključni mehanizam u akademskoj domeni, odnosno mehanizam za objašnjenje odnosa između usredotočene svjesnosti i akademski procvat, akademsko sagorijevanje i akademsko postignuće. Time se sugerira diferencirana uloga medijatora ovisno o prirodi ishoda, samoregulacija emocija i korištenje emocija za samomotivaciju dominiraju u objašnjenju opće dobrobiti, dok akademska zanesnost ima snažniju ulogu u akademskoj dobrobiti i postignuću.

7. POPIS LITERATURE

- Akin, A., i Akin, U. (2015). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica*, 22(1), 37–43. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.005>
- Alomari, H. (2023). Mindfulness and its relationship to academic achievement among university students. *Frontiers in Education*, 8, 1179584. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179584>
- Anālayo, B. (2006). Mindfulness in the Pāli Nikāyas. U D. K. Nauriyal, M. S. Drummond i Y. B. Lal (Ur.), *Buddhist thought and applied psychological research: Transcending the boundaries* (str. 229–249). Routledge.
- Arslan, Ü., i Asıcı, E. (2022). The mediating role of solution focused thinking in relation between mindfulness and psychological well-being in university students. *Current Psychology*, 41(11), 8052–8061. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01251-9>
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205–223. doi:10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillian.
- Astin, A. W., i Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- A'yuninnisa, R. N., Carminati, L., i Wilderom, C. P. (2024). Promoting employee flourishing and performance: the roles of perceived leader emotional intelligence, positive team emotional climate, and employee emotional intelligence. *Frontiers in Organizational Psychology*, 2, 1283067.

- Backović, D. V., Ilić Živojinović, J., Maksimović, J. i Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175–181.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., i Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A., Smith, G. T., i Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191–206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., i Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Baer, R., Gu, J., i Strauss, C. (2025). Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). U O. N. Medvedev, C. U. Krägeloh, R. J. Siegert, i N. N. Singh (Ur.), *Handbook of assessment in mindfulness research* (str. 307–329). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47219-0_15
- Bakker, A. B., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2017). Validation of the study-related flow inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education*, 19, 147–173. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2194>.
- Baltruschat, S., Cándido, A., Maldonado, A., Verdejo-Lucas, C., Catena-Verdejo, E., i Catena, A. (2021). There is more to mindfulness than emotion regulation: A study on brain structural networks. *Frontiers in Psychology*, 12, 659403.
- Baminiwatta, A., i Solangaarachchi, I. (2021). Trends and developments in mindfulness research over 55 years: A bibliometric analysis. *Mindfulness*, 12(9), 2099–2116. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01681-x>

- Banfi, J. T., i Randall, J. G. (2022). A meta-analysis of trait mindfulness: Relationships with the Big Five personality traits, intelligence, and anxiety. *Journal of Research in Personality*, 101, 104307. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104307>
- Bao, X., Xue, S., i Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48–52. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.007>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bartholomeyczik, K., Knierim, M. T., i Weinhardt, C. (2023). Fostering flow experiences at work: A framework and research agenda for developing flow interventions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1143654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143654>
- Bassi, M., i Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986–2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155–179. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035914.66037.b5>
- Baumann, N. (2012). Autotelic personality. U S. Engeser (Ur.), *Advances in flow research* (str. 165–186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_9
- Bayram, A., Aydin, A. D., i Aydin, O. (2025). The role of recreational flow experience and well-being on re-participation intention in recreational sport participants. *Frontiers in Psychology*, 16, 1574337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1574337>
- Benson, H. (1875/2000). *The relaxation response*. HarperTorch.
- Bergin, A. J., i Pakenham, K. I. (2016). The stress-buffering role of mindfulness in the relationship between perceived stress and psychological adjustment. *Mindfulness*, 7(4), 928–939.

- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., i Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., i Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Bodhi, B. (2003). *A comprehensive manual of Abhidhamma: The Abhidhammattha Sangaha of Ācariya Anuruddha*. Pariyatti.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39.
- Brandão, T., Diniz, E., Basto-Pereira, M., i Babore, A. (2024). Emotion regulation and parental burnout: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 31(1), 97–109. <https://doi.org/10.1037/cps0000181>
- Brdovčak, B., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2018). Odnos emocija postignuća, akademske uključenosti i akademskog psihološkog procvata kod studenata. U A. Brajša-Žganec, Z. Penezić, i M. Tadić Vujčić (Ur.), *26. godišnja konferencija hrvatskih psihologa – Kvaliteta života kroz životni vijek: Izazovi i preporuke – Knjiga sažetaka* (str. 59–59). Jastrebarsko: Hrvatsko psihološko društvo
- Brown, D. B., Bravo, A. J., Roos, C. R., i Pearson, M. R. (2015). Five facets of mindfulness and psychological health: Evaluating a psychological model of the mechanisms of mindfulness. *Mindfulness*, 6(5), 1021–1032.
- Brown, K. W. i Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M. i Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

- Brown, M. W. i Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. U K. A. Bollen i J. S. Long (Ur.), *Testing structural equation models* (str. 136–162). Sage.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., i Cervera-Santiago, J. L. (2021, December). Emotional intelligence measures: A systematic review. In *Healthcare* (Vol. 9, No. 12, p. 1696). MDPI.
- Buchheld, N., Grossman, P., i Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 11–34.
- Bulfone, G., Ingravalle, F., Scerbo, F., Mazzotta, R., Simonelli, I., Pancaldi, A., Ungaro, S., Cocco, M., Vellone, E., Alvaro, R., i Maurici, M. (2025). Substance use and academic performance among university students: Systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 25(1), 959.
- Caballero Domínguez, C., González Gutiérrez, O., i Palacio Sañudo, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 31(1), 59–69.
- Cai, Z., Kutty, F. M., i Amran, M. S. (2025). The Association between Mindfulness and Learning Burnout among University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(6).
- Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C. i Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire and Mindful Attention Awareness Scale. *Mindfulness*, 10(6), 1114–1131.

- Celik, G. T. i Oral, E. L. (2013). Burnout Levels and Personality Traits—The Case of Turkish Architectural Students, *Creative Education*, 4(2), 124–13.
- Cermakova, L., Moneta, G. B., i Spada, M. M. (2010). Dispositional flow as a mediator of the relationships between attentional control and approaches to studying during academic examination preparation. *Educational Psychology*, 30(5), 495–511. <https://doi.org/10.1080/01443411003777697>
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E. i Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 47, 451–455.
- Chattu, V. K., Sahu, P. K., Seedial, N., Seecharan, G., Seepersad, A., Seunarine, M., Seunarine, S., Seymour, K., Simboo, S., i Singh, A. (2020). Subjective well-being and its relation to academic performance among students in medicine, dentistry, and other health professions. *Education Sciences*, 10(9), 224–237. <https://doi.org/10.3390/educsci10090224>
- Checa, P., i Fernández-Berrocal, P. (2015). The role of intelligence quotient and emotional intelligence in cognitive control processes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01853>
- Chen, J. H., Tsai, P. H., Lin, Y. C., Chen, C. K., i Chen, C. Y. (2019). Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. *Psychology research and behavior management*, 15–21.
- Cheng, X., Ma, Y., Li, J., Cai, Y., Li, L., i Zhang, J. (2020). Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8212.
- Chiesa, A., Serretti, A., i Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top–down or bottom–up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review*, 33(1), 82–96.

- Coffey, K. A., Hartman, M., i Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235–253. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0033-2>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516.
- Crowley, C., Kapitula, L. R., i Munk, D. (2022). Mindfulness, happiness, and anxiety in a sample of college students before and after taking a meditation course. *Journal of American College Health*, 70(2), 493–500.
- Csikszentmihalyi, M. (1975/2000). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Harper Collins.
- Corbeanu, A., Iliescu, D., Ion, A., i Spînu, R. (2023). The link between burnout and job performance: a meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(4), 599-616.
- Cumming, M., Gatersleben, B., Davies, J., van Buuringen, A., i Isham, A. (2025). *Environments and the experience of flow: A scoping review*. *Journal of Environmental Psychology*, 104, 102605. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2025.102605>
- D'Amico, A., Geraci, A., i Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske teme*, 29(1), 63–84.
- Datu, J. A. D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(1), 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>

- Davidson, R. J. i Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 176–174.
<https://doi.org/10.1109/MSP.2008.4431873>
- Davidson, R. J., i Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *American Psychologist*, 70(7), 581–592.
- Delle Fave, A., i Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Journal of Happiness Studies*, 4(3), 323–342.
- Delogu, M., Lagravinese, R., Paolini, D., i Resce, G. (2024). Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy. *Economic Modelling*, 130, 106583.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., i Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., i Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
<https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Du Plessis, M. (2023). Trait emotional intelligence and flourishing: The mediating role of positive coping behaviour. *SA Journal of Industrial Psychology*, 49(0), Article 2063.
- du Toit, A., Thomson, R., i Page, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies of the antecedents and consequences of wellbeing among university students. *International Journal of Wellbeing*, 12(2).
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A., i Shanafelt, T.D. (2006). Personal life events and medical student burnout: A multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374–384.
<http://dx.doi.org/10.1097/00001888-200604000-00010>

- Elphinstone, B., Whitehead, R., Tinker, S. P. i Bates, G. (2019). The academic benefits of “letting go”: The contribution of mindfulness and nonattachment to adaptability, engagement, and grades. *Educational Psychology*, 39(6), 784–796.
- Engeser, S. i Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Engin, G. (2019). Determine Pre-Service Teachers’ Burnout Levels and Anxiety of Not to be Appointed to Teacher Profession. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 29-44. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.201.2>
- Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Huertas-García, R., Meseguer, A., i Rodríguez-Ardura, I. (2014). Modelling students’ flow experiences in an online learning environment. *Computers and Education*, 71, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.012>
- Faria, N. (2016). *Positive psychology and student success: How flow, mindfulness, and hope are related to happiness, relationships, and GPA*. California State University Stanislaus, California. ISSN, 2655-1640.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. i Laurenceau, J.-P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177–190.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., i Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 8–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Gajšek, M., i Golub, L. (2025c). Uloga usredotočene svjesnosti u akademskom sagorijevanju studenata. 27. *Bujasovi dani psihologije: Knjiga sažetaka*, 146–146.
- Gajšek, M., i Ljubin Golub, T. (2025b). The role of mindfulness and emotional intelligence in self-compassion. U M. Dumančić i D. Miljković (Ur.), *Teaching (Today for) Tomorrow: Bridging the Gap between the Classroom and Reality*, 3rd International Scientific and Art Conference Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in cooperation with the Croatian Academy of Sciences and Arts, STOO4, Book of Proceedings, (Članak broj 4). Zagreb, Croatia. ISBN 978-953-380-026-4
- Gajšek, M., Ljubin Golub, T. i Jurčec, L. (2023). Well-being and academic achievement of students: The role of mindfulness. U C. Pracana i M. Wang (Ur.), *International Psychological Applications Conference and Trends 2023* (str. 186–190).
- Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2025a). The role of emotional intelligence dimensions and trait mindfulness in students' flourishing. U C. Pracana i M. Wang (Ur.), *Psychological Applications and Trends Book of Proceedings* (str. 146-150). <https://doi.org/10.36315/2025inpact032>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Garland, E. L., Farb, N. A., Goldin, P. R., i Fredrickson, B. L. (2015). The mindfulness-to-meaning theory: Extensions, applications, and challenges at the attention–appraisal–emotion interface. *Psychological Inquiry*, 26(4), 377–387.
- Gethin, R. (2015). *Buddhist foundations of mindfulness*. Oxford University Press.
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805–811.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York, NY, England.
- González-Arias, M., i sur. (2025). Academic performance, self-reported motivation, and affect in higher education: The role of basic psychological need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 16, 1519454.

- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A. i Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42(1), 114–142.
- Gračanin, A., Perak, B., Bajšanski, I., Kardum, I., Tkalčić, M., i Gunjača, V. (2017). Struktura usredotočene svjesnosti i njezina povezanost s crtama ličnosti i emocionalnim reagiranjem. *Psihologijske Teme*, 26(3), 675–700. <https://doi.org/10.31820/pt.26.3.9>
- Graham, M. A., i Eloff, I. (2022). Comparing mental health, wellbeing and flourishing in undergraduate students pre-and during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7438. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127438>
- Grossman, P. (2008). On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(4), 405–408.
- Grossman, P., i Van Dam, N. T. (2011). Mindfulness, by any other name...: Trials and tribulations of sati in Western psychology and science. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 219–239. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564841>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., i Fernández-Berrocal, P. (2016). The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: A systematic review. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 10, 101.
- Halimi, F., AlShammari, I., i Navarro, C. (2020). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485–503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>
- Hanley, A. W., i Garland, E. L. (2017). *The mindful personality: A meta-analysis from a cybernetic perspective*. *Mindfulness*, 8(6), 1456–1470. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0736-8>
- Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I. i Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of

- academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332–337.
- Harrafa, N., Berrada, B., Manni, L., Khaldoun, Y., Diki, E. A., i Ouahidi, I. (2024). Impact of emotional intelligence on academic burnout among master students in pedagogy of nursing sciences and health techniques in Morocco, 2019: A cross-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 170.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., i Wilson, K. G. (2009). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Headey, B., Holmström, E., i Wearing, A. (1984). Well-being and ill-being: Different dimensions?. *Social indicators research*, 14(2), 115–139.
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., i Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62–90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Howell, A. J. i Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007–1022.
- Hu, L. T. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hyland, T., Lee, R. A., i Mills, A. (2015). Mindfulness at work: A critical review of the literature. *Journal of Management Development*, 34(5), 576–590.
- Jagodics, B., i Szabó, É. (2023). Student burnout in higher education: A demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 31(4), 757–776.

- Jia, Y. A., Rowlinson, S. M., Kvan, T., Lingard, H., i Yip, B. (2009). Must burnout end up with dropout?. *The Built & Human Environment Review*, 2, 102–111.
- Jinmin, Z., i Qi, F. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1270642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Jurčec, L. i Ljubin Golub, T. (2018). Sklonost postavljanju ciljeva, zanesenost i dobrobit studenata. U I. Brdar, D. Penezić i T. Sorić (ur.), *Knjiga sažetaka: 26. godišnja konferencija hrvatskih psihologa s međunarodnim sudjelovanjem: Kvaliteta života kroz životni vijek – izazovi i preporuke* (str. 125). Jastrebarsko: Hrvatsko psihološko društvo.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33–47.
- Kabat-Zinn, J. (1998). Meditation. U J. C. Holland (Ur.), *Psycho-oncology* (str. 767–779). Oxford University Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kang, Y., Gruber, J., i Gray, J. R. (2013). Mindfulness and de-automatization. *Emotion Review*, 5(2), 192–201. <https://doi.org/10.1177/1754073912451629>
- Kern, M.L., i Wehmeyer, M.L. (2021). Introduction and Overview. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (Eds). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_1
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>

- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., i Gaylord, S. A. (2015). From state to trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41–46.
- Kiknadze, N. C., i Fowers, B. J. (2023). Cultural Variation in Flourishing. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00677-9>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., i Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Knoesen, R., i Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27(3), 269–278. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370635>
- 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.
- Langer, E. J. (1989/2014). *Mindfulness* (25th anniversary ed.). Da Capo Press. (Napomena: u tekstu ti stoji 1989/2014. Ako citiraš izdanje koje si stvarno koristila, u literaturi ide godina tog izdanja.)
- Langer, E. J., Blank, A. i Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of “placebic” information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635–642.
- Langer, E. J., i Ngnoumen, C. T. (2018). Mindfulness. *Current Opinion in Psychology*, 28, 1–5.
- Law, K. S., Wong, C.-S., i Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>

- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., i Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183.
- Levinson, D. B., Stoll, E. L., Kindy, S. D., Merry, H. L., i Davidson, R. J. (2014). A mind you can count on: Validating breath counting as a behavioral measure of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01202>.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., i Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141.
- Lomas, T., Pawelski, J. O., i VanderWeele, T. J. (2023). A flexible map of flourishing: The dynamics and drivers of flourishing, well-being, health, and happiness. *International Journal of Wellbeing*, 13(4).
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., i Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Longaretti, Y., Cheron, G., i Zarka, D. (2025). Unlocking flow through mindfulness: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *The Journal of Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00223980.2025.2575309>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., i Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Lu, H., Song, Y., Xu, M., Wang, X., Li, X., i Liu, J. (2014). The brain structure correlates of individual differences in trait mindfulness: A voxel-based morphometry study. *Neuroscience*, 272, 21–28.
- Ljubin Golub, T., Gajšek, M., i Rijavec, M. (2021). The Role of Specific Teaching Methods and Flow in Learning in Students Satisfaction with Online Classes and Happiness

During the COVID-19 Pandemic. U Lj. Pačić Turk, A. Bogović i M. Žutić (Ur.). *Book of Abstracts of the 3rd International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia: Coping with crisis: pathways towards resilience* (str. 98–98). Zagreb: Hrvatsko katoličko sveučilište.

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2022). Uloga akademske zanesenosti i usredotočene svjesnosti za dobrobit studenata [The Role of Academic Flow and Mindfulness in Students' Well-Being]. U I. Odak (Ur.), *Kako poticati dobrobit u odgojno-obrazovnom okružju u izazovnim vremenima?: Knjiga sažetaka 5. Dani obrazovnih znanosti* (str. 86–86). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2024a). The role of mindfulness and flow in students' flourishing. In I. Macuka, I. Burić, A. Sliškočić, A. Šimunić i P. Valerjev (Ur.), *24th Dani psihologije u Zadru: Knjižica sažetaka* (str. 120–120). ISBN 978-953-331-508-9

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2024b). How mindfulness translates into engagement and flourishing: The role of flow. *International Journal of Emotional Education*, 16(2), 3–20. <https://doi.org/10.56300/QITR6270>

Ljubin Golub, T., Rijavec, M., i Olčar, D. (2016). The relationship between executive functions and flow in learning. *Studia Psychologica*, 58(1), 47–58

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., i Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 99–107. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., i Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological studies*, 65(2), 145–156.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., i Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

- MacDonald, H. Z., i Baxter, E. E. (2017). Mediators of the relationship between dispositional mindfulness and psychological well-being in female college students. *Mindfulness*, 8(2), 398–407.
- Madigan, D. J., i Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405.
- Makovac, E., Thayer, J. F., i Ottaviani, C. (2017). A meta-analysis of non-invasive brain stimulation and autonomic functioning: Implications for brain-heart pathways to cardiovascular disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, 330–341.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. i McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Martínez-Rubio, D., Sanabria-Mazo, J. P., Feliu-Soler, A., Colomer-Carbonell, A., Martínez-Brotóns, C., Solé, S., Escamilla, C., Giménez-Fita, E., Moreno, Y., Pérez-Aranda, A., Luciano, J. V., i Montero-Marín, J. (2020). Testing the intermediary role of perceived stress in the relationship between mindfulness and burnout subtypes in a large sample of Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7013. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197013>
- Martín-Parrilla, M. Á., Durán-Gómez, N., Montanero-Fernández, J., Casas-Méndez, C., López-Jurado, C. F., i Cáceres, M. C. (2025). Assessing Emotional Intelligence and Reducing Burnout in Nursing Students Through Simulation-Based Learning Experiences: An Experimental Design. *International Journal of Mental Health Nursing*, 34(5), e70151.
- Martins, A., Ramalho, N., i Marin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.

- Marty-Dugas, J., Howes, L., i Smilek, D. (2021). Sustained attention and the experience of flow. *Psychological Research*, 85(7), 2682–2696. <https://doi.org/10.1007/s00426-020-01433-x>
- Marty-Dugas, J., Smith, A. C., i Smilek, D. (2023). Focus on your breath: Can mindfulness facilitate the experience of flow? *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 10(3), 254–280. <https://doi.org/10.1037/cns0000251>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., i Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., i Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., i Salovey, P. (1997). Što je emocionalna inteligencija? U P. Salovey i D. J. Sluyter (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije* (str. 19–54). Zagreb: Educa.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., i Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT v2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McBride, E. E., i Greeson, J. M. (2023). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students: The mediating role of stress. *Current Psychology*, 42(13), 10924–10934. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>

- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., i Heath, N. L. (2019). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 38–52.
- Miao, C., Humphrey, R. H., i Qian, S. (2018). The relationship between emotional intelligence and trait mindfulness: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 135, 101–107.
- Mills, M. J. i Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of Psychology*, 142(5), 533-553. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.5.533-556>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A. i Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3–13.
- Nakamura, J., i Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. U: C. R. Snyder i S. Lopez (Ur.), *Oxford handbook of positive psychology* (str. 89–105). New York, NY: Oxford University Press.
- Napora, L. (2013). The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students [Doctoral dissertation]. State University of New York at Buffalo. Publicly available content database. Ann Arbor. [https:// www. proqu est. com/openv iew/ 355c5 d5bd9 e8fe6 7e00d f33bc 3fe8a 25/1](https://www.proquest.com/openview/355c5d5bd9e8fe67e00df33bc3fe8a25/1)
- Nyklíček, I. (2020). Aspects of self-awareness in meditators and meditation-naïve participants: Self-report versus task performance. *Mindfulness*, 11(4), 1028–1037.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Olčar, D., Golub, T. L., i Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6), 912–927.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., i Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Petrides, K. V. (2009). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) technical manual*. London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. U T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm i A. Furnham (Ur.), *Wiley-Blackwell priručnik o individualnim razlikama* (str. 656–678). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>
- Petrides, K. V., i Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
<https://doi.org/10.1002/per.41>
- Quaglia, J. T., Brown, K. W., Lindsay, E. K., Creswell, J. D. i Goodman, R. J. (2015). From conceptualization to operationalization of mindfulness. U J. D. Creswell, R. M. Ryan i K. W. Brown (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 151–170). Guilford Press.
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A. i Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(2), 676–682.
- Rau, H. K. i Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences*, 93, 32–43.

- Rijavec, M., i Belina, L. (2018). Zanesenost u učenju na studiju: Kvalitativna analiza [Flow in academic activities at the faculty: A qualitative analysis]. U S. Nakić Radoš (Ur.), *Protection and promotion of the well-being of children, youth, and families: Selected proceedings of the 1st international scientific conference of the Department Of Psychology at the Catholic University of Croatia* (str. 79–92). Zagreb, Croatia: Catholic University of Croatia.
- Rijavec, M., i Golub, T. L. (2018). Zanesenost u akademskim aktivnostima i dobrobit studenata. */Psihologijske Teme*, 27(3). <https://doi.org/10.31820/pt.27.3.9>
- Rijavec, M., i Ljubin Golub, T. (2017). Development and validation of the Academic Flourishing Scale. In L. Arambašić, I. Erceg, i Ž. Kamenov (Eds.), 23. *Ramiro and Zoran Bujas days: Book of abstracts* (pp. 187–187). Zagreb: Department of Psychology Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb and Croatian Psychological Association.
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., i Olčar, D. (2016). Can learning for exams make students happy? Faculty-related and faculty-unrelated flow experiences and well-being. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 153–164. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2223>
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Jurčec, L., i Olčar, D. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp. Ed. 3), 157–175. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2724>
- Rijavec, M., Novak, A., i Golub, T. L. (2021). What contributes to students' academic flourishing during studying at university. U LJ. Pačić-Turk (Ur.), *Brain and mind: Promoting individual and community well-being: Book of abstracts* (str. 51–66). Zagreb: Catholic University of Croatia.
- Rodríguez-Ardura, I., i Meseguer-Artola, A. (2017). Flow in e-learning: What drives it and why it matters. *British journal of educational technology*, 48(4), 899–915.

- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., i Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91–102. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.013>
- Rule, A., Abbey, C., Wang, H., Rozelle, S., i Singh, M. K. (2024). Measurement of flourishing: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1293943.
- Rüschhoff, B., Kowalewski, T., Upadaya, K., i Salmela-Aro, K. (2025). Engagement and burnout from late adolescence into young adulthood: a cross-lagged analysis over a 10-year timeframe. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(4), 474–484.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166.
- Ryff, C. D. (1989). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55. [doi:10.1177/016502548901200102](https://doi.org/10.1177/016502548901200102)
- Ryff, C. D., i Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saeed, W., Zafar, N., i Hanif, R. (2022). Relationship of emotional intelligence and academic burnout with mediating effect of self-efficacy among university students. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 3(4), 428–436.
- Salmela-Aro, K., i Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>

- Salmela-Aro, K., i Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., i Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salovey, P., i Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., i Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., i Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schneider, M., i Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schutte, N. S., i Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and individual differences*, 50(7), 1116–1119.
- Schutte, N. S., i Malouff, J. M. (2023). The connection between mindfulness and flow: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 200, 111871.
- Schutte, N. S., Keng, S. L., i Cheung, M. W. L. (2021). Emotional intelligence mediates the connection between mindfulness and gratitude: A meta-analytic structural equation modeling study. *Mindfulness*, 12(11), 2613–2623.

- Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S., i Brown, R. F. (2016). Effects of a mindfulness intervention on sports anxiety, pessimism, and flow in competitive cyclists. *Health and Well-Being*, 8(1), 85–103. <https://doi.org/10.1111/aphw.12063>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., i Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., i Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sezer, I., Pizzagalli, D. A., i Sacchet, M. D. (2022). Resting-state fMRI functional connectivity and mindfulness in clinical and non-clinical contexts: A review and synthesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 135, 104583. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104583>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., i Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. i Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Specia, M., Carlson, L. E., Goodey, E. i Angen, M. (2000). A randomized, wait-list controlled clinical trial: The effect of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine*, 62(5), 613–622.

- Suldo, S. M., i Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Sun, W., Niu, Q., i Liu, X. (2026). The Relationship Between Mindfulness and Learning Burnout Among High School Students: The Chain-Mediating Role of Future Time Perspective and Academic Positive Emotions. *Behavioral Sciences*, 16(2), 188.
- Suson, R., Duites, A., Gamboa, H. M., Entice, M., Capuno, J. F., Cabaron, A., Sim, M. J., i Paubsanon, H. (2025). Emotional intelligence as predictor of learning performance in higher education: A SEM approach. *Frontiers in Education*, 10, 1685826. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1685826>
- Tabachnik, G. B., i Fidell, S. L. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. izdanje). New York: Pearson Educational Inc.
- Takšić, V., Mohorić, T., i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: Teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15(4–5), 729–752.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., i Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.
- Teodorczuk, K. (2013). Mindfulness and academic achievement in South African university students [Master thesis]. Johannesburg University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3307.8169>
- Testa, D., i Sangganjanavanich, V. F. (2016). Contribution of mindfulness and emotional intelligence to burnout among counseling interns. *Journal of College Counseling*, 19(1), 32–46.
- Tinto, V., i Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. U.S. Department of Education.

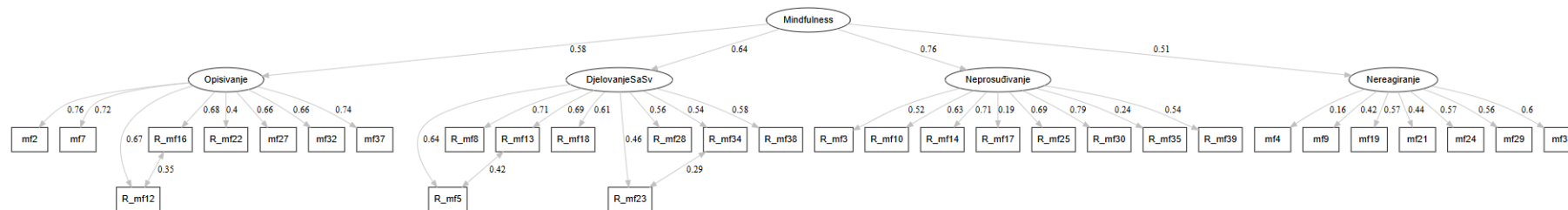
- Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, J. i Jones, L. (2018). Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 23–43.
- Treves, I. N., Pichappan, K., Hammoud, J., Bauer, C. C., Ehmann, S., Sacchet, M. D., i Gabrieli, J. D. (2024). The mindful brain: A systematic review of the neural correlates of trait mindfulness. *Journal of cognitive neuroscience*, 36(11), 2518–2555.
- Ullén, F., Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M., i Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 699–704.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003>
- Van Dam, N. T., Earleywine, M., i Danoff-Burg, S. (2009). Differential item functioning across meditators and non-meditators on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 516–521.
- Van der Weele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148–8156.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Villieux, A., Sovet, L., Jung, S. C., i Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences*, 88, 1–5.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.027>
- Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N., i Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543–1555.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., i Chian, L. K. (2023). Relationship between self-determination theory and flow in academic and sport settings. *Current Psychology*, 42, 1–13.

- Waszczuk, M. A., Zavos, H. M., Antonova, E., Haworth, C. M., Plomin, R., i Eley, T. C. (2015). A multivariate twin study of trait mindfulness, depressive symptoms, and anxiety sensitivity. *Depression and Anxiety*, 32(4), 254–261.
- Weare, K., i Bethune, A. (2024). *Implementing mindfulness in schools: An evidence-based guide*. The Mindfulness Initiative.
- Willen, S. S., Williamson, A. F., Walsh, C. C., Hyman, M., i Tootle, W. (2022). Rethinking flourishing: Critical insights and qualitative perspectives from the US Midwest. *SSM-mental Health*, 2, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100057>
- Wong, A. W. Y., i Lee, A. N. (2025). Mindsets, emotion regulation and student outcomes: Evidence from a sample of higher education students in Singapore. *Current Psychology*, 44, 4988–5002. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07394-x>
- Wong, C.S., i Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Wong, K., Massar, S., Chee, M. W. L., i Lim, J. (2018). Towards an objective measure of mindfulness: Replicating and extending the features of the breath-counting task. *Mindfulness*, 9(5), 1402–1410.
- Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wong, P. T. P. (2016). Meaning-seeking, self-transcendence, and well-being. U A. Batthyany (Ur.), *Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna* (str. 311–321). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29424-7_27
- Xia, T., Hu, H., Seritan, A. L., i Eisendrath, S. (2019). The many roads to mindfulness: A review of nonmindfulness-based interventions that increase mindfulness. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 25(9), 874–889. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0137>

- Xu, G., Yang, X., Zhang, Q., i Li, C. (2025). The impact of athlete burnout on academic burnout among college athletes: A multiple mediation model based on emotion regulation and sleep. *Frontiers in Psychology*, 16, 1669344.
- York, T. T., Gibson, C., i Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research & evaluation*, 20(5), n5.
- Zewude, G. T., Gosim, D., Dawed, S., Nega, T., Tessema, G. W., i Eshetu, A. A. (2024). Investigating the mediating role of emotional intelligence in the relationship between internet addiction and mental health among university students. *PLOS Digital Health*, 3(11), Article e0000639. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000639>
- Zhang, H., i Chen, H. (2025). Academic Burnout Among University Students During the Post COVID-19 Era: The Role of COVID-19 Victimization Experience and Emotional Intelligence. *SAGE Open*, 15(2), 21582440251337812.
- Zhuang, K., Bi, M., Li, Y., Xia, Y., Guo, X., Chen, Q., Du, X., Wang, K., Wei, D. Yin, H, i Qiu, J. (2017). A distinction between two instruments measuring dispositional mindfulness and the correlations between those measurements and the neuroanatomical structure. *Scientific Reports*, 7, 6252. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-06599-w>

8. PRILOZI

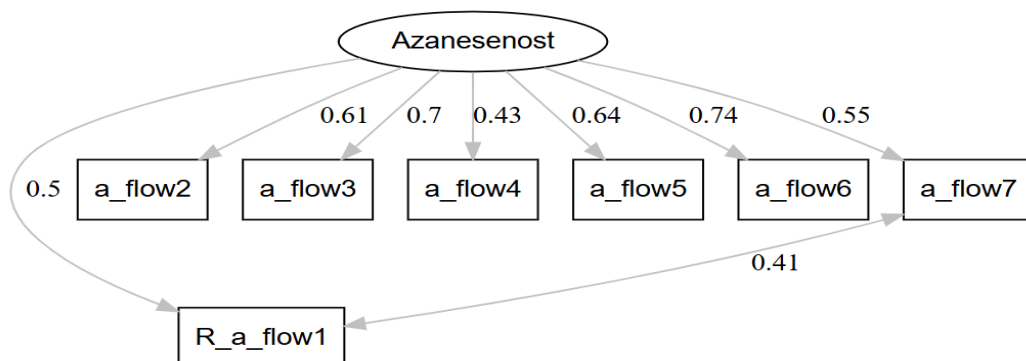
Prilog 1



Slika 1

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Petofacetnog upitnika usredotočene svjesnosti. Prikazani su standardizirani rezultati.

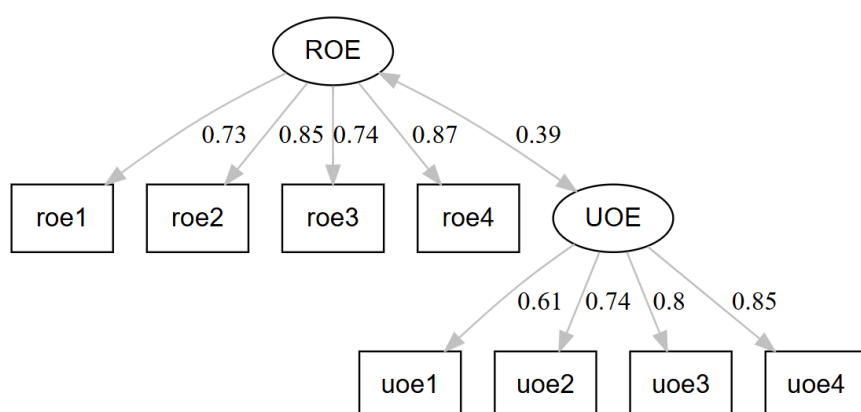
Prilog 2



Slika 2

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Švedskog upitnika sklonosti zanesenosti prilagođenog za ispitivanje akademske zanesenosti. Prikazani su standardizirani rezultati

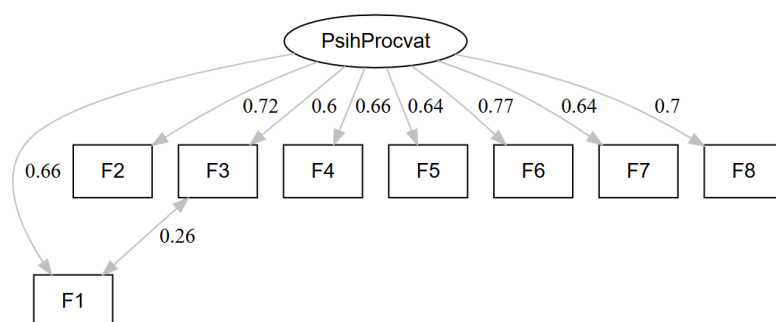
Prilog 3



Slika 3

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Skale emocionalne inteligencije. Prikazani su standardizirani rezultati.

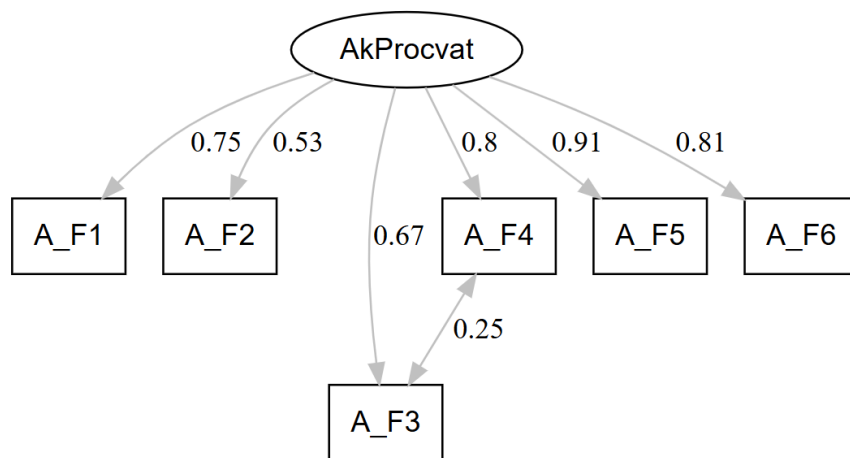
Prilog 4



Slika 4

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Skale psihološkog procvata. Prikazani su standardizirani rezultati.

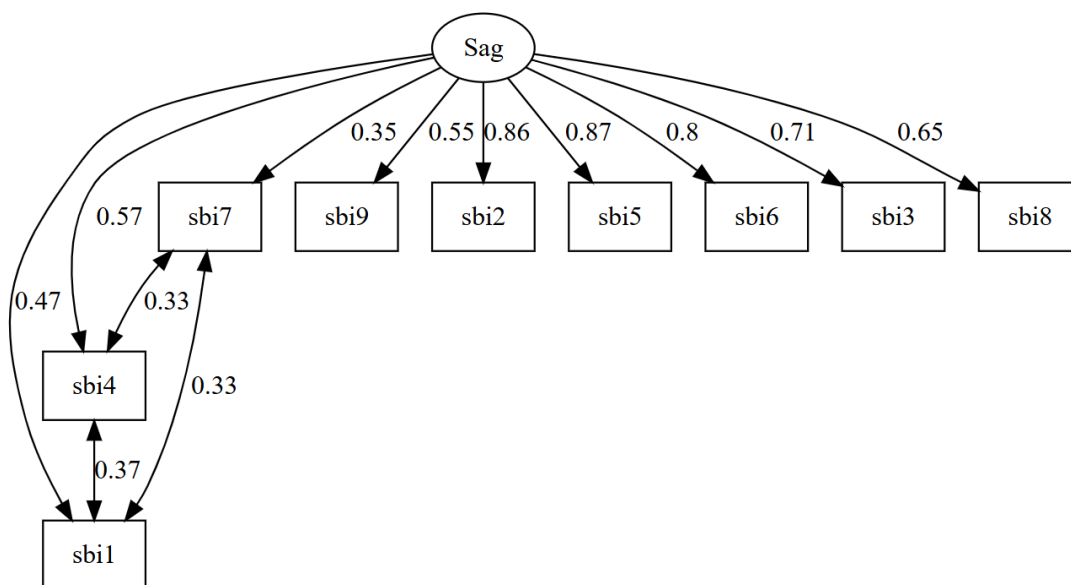
Prilog 5



Slika 5

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Skale Akademskog psihološkog procvata. Prikazani su standardizirani rezultati.

Prilog 6



Slika 6

Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize Skale Akademskog sagorijevanja. Prikazani su standardizirani rezultati.

9. ŽIVOTOPIŠ

Martina Gajšek završila je V. gimnaziju u Zagrebu, pa nakon toga studij psihologije na Hrvatskom katoličkom sveučilištu u Zagrebu, na Odsjeku za psihologiju. Od 2019. godine zaposlena je kao vanjska suradnica na Odsjeku za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a od 2021. godine radi kao asistentica na Katedri za psihologiju u Središnjici u Zagrebu te na Odsjeku u Petrinji. Pod mentorstvom prof. dr. sc. Tajane Ljubin Golub pohađa poslijediplomski doktorski studij Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu.

NASTAVNA DJELATNOST

U nastavi sudjeluje na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom učiteljskom studiju, gdje sudjeluje u izvođenju kolegija Razvojna psihologija I i Razvojna psihologija II. Na preddiplomskom sveučilišnom studiju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja izvodi kolegij Primijenjena razvojna psihologija i Psihologija dječje igre, dok na diplomskom studiju istoga smjera izvodi kolegij Psihologija roditeljstva. Aktivno je sudjelovala na nekoliko međunarodnih znanstvenih konferencija te u radu i organizaciji međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije.

Od 2021. godine sudjeluje u projektima potpore Sveučilišta u Zagrebu usmjerenima na istraživanje zanesenosti i psihološke dobrobiti. Područja njezina znanstvenog interesa uključuju pozitivnu psihologiju, razvojnu psihologiju i psihologiju obrazovanja.

ZNANSTVENA DJELATNOST

Suradnja na projektima

1. *Dobrobit učitelja i studenata: Uloga zanesenosti i radnih orijentacija. (2021–2022).* Voditeljica: prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub. Učiteljski fakultet, Zagreb. (suradnik)
2. *Strategije suočavanja, preoblikovanje studiranja („study crafting“) i dobrobit studenata. (2023–2024).* Voditeljica: prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub. Učiteljski fakultet, Zagreb. (suradnik)
3. *Neki čimbenici dobrobiti studenata. (2024–2025).* Voditeljica: prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub. Učiteljski fakultet, Zagreb. (suradnik)

4. *Stres, preoblikovanje i dobrobit studenata*. (2025–2026). Voditeljica: prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub. Učiteljski fakultet, Zagreb. (suradnik)
5. *Vrline i snage djece i adolescenata osnovnoškolske dobi*. (2025–2029). Voditeljica: prof. dr. sc. Lana Jurčec. Učiteljski fakultet, Zagreb. (suradnik)

Znanstveni radovi

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2024). How mindfulness translates into engagement and flourishing: The role of flow. *International Journal of Emotional Education*, 16(2), 3–20. <https://doi.org/10.56300/qitr6270>

Gajšek, M., i Ivančić, G. (2023). Upravljanje razredom i disciplina u hrvatskom školstvu od 19. stoljeća do danas. *Napredak*, 164(3–4), 265–286. <https://doi.org/10.59549/n.164.3-4.4>

Olčar, D., Gajšek, M., i Krnjus, P. (2022). Majčino prezaštićivanje i socioemocionalna prilagodba djece s obzirom na spol i dob djeteta. *Napredak*, 163(3–4), 233–251

Znanstveni radovi objavljeni u Zbornicima radova konferencija

Gajšek, M., i Ljubin Golub, T. (2025). The role of mindfulness and emotional intelligence in self-compassion. U M. Dumančić i D. Miljković (ur.), *Teaching (Today for) Tomorrow: Bridging the Gap between the Classroom and Reality: 3rd International Scientific and Art Conference STOO4 – Book of Proceedings* (članak 4). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2025). The role of emotional intelligence dimensions and trait mindfulness in students' flourishing. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2025* (str. 146–150). Budimpešta: inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2025inpact032>

Jurčec, L., Rijavec, M., i Gajšek, M. (2025). Answered and unanswered students' occupational calling during studying: Important for their well-being and why? U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2025* (str. 186–190). Budimpešta: inScience Press. <https://doi.org/10.36315/2025inpact040>

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2023). Well-being and academic achievement of students: The role of mindfulness. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Psychological Applications and Trends 2023* (str. 186–190). Lisabon: inScience Press

Sudjelovanje na konferencijama

Gajšek, M., i Ljubin Golub, T. (2025). Uloga usredotočene svjesnosti u akademskom sagorijevanju studenata. U 27. *Bujasovi dani psihologije: Knjiga sažetaka* (str. 146). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2025). The role of emotional intelligence dimensions and trait mindfulness in students' flourishing. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Book of abstracts: International Psychological Applications Conference and Trends* (str. 21). Budimpešta

Šarić Drnas, M., Gajšek, M., i Kopačević Olčar, D. (2025). Uloga osobina ličnosti u odnosu između roditeljskog ponašanja i agresije u ranoj odrasloj dobi. U *Knjiga sažetaka: 21. Dani Mate Demarina* (str. 133–134). Petrinja: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Gajšek, M., i Ljubin Golub, T. (2024). The role of mindfulness and emotional intelligence in self-compassion. U *Book of abstracts STOO4* (str. 27). Zagreb: Učiteljski fakultet

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2024). Preliminary validation of study and leisure crafting scale. U *33rd International Congress of Psychology: Book of Abstracts* (str. 661). Prag: International Journal of Psychology. <https://doi.org/10.1002/ijop.13206>

Ljubin Golub, T., i Gajšek, M. (2024). The role of mindfulness and flow in students' flourishing. U I. Macuka i dr. (ur.), *24. Dani psihologije u Zadru: Knjiga sažetaka* (str. 120). Zadar

Ljubin Golub, T., Jurčec, L., i Gajšek, M. (2024). The role of students' coping in academic achievement, flourishing and burnout. U F. Chakherlouy (ur.), *Abstracts of the 8th International Conference on Research in Education, Teaching and Learning* (str. 26). Rim

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Jurčec, L. (2023). Well-being and academic achievement of students: The role of mindfulness. U C. Pracana i M. Wang (ur.), *Book of abstracts InPACT* (str. 32). Lisabon

Sažeci izvornih znanstvenih radova s međunarodnih konferencija objavljeni u časopisima

Gajšek, M., Ljubin Golub, T., i Rijavec, M. (2024). Preliminary validation of study and leisure crafting scale. *International Journal of Psychology*, 59(S1), 661. <https://doi.org/10.1002/ijop.13206>

Ljubin Golub, T., Jurčec, L., i Gajšek, M. (2022). Cognitive engagement in online learning enhances students' well-being: The mediating role of academic flow and flourishing. *Psihološka obzorja*, 31, 273–274

STRUČNA DJELATNOST

U svrhu stručnog djelovanja, asistentica Gajšek aktivno sudjeluje u radu Savjetovališta za podršku studentima Učiteljskog fakulteta.