

Medijacijska uloga samoreguliranog učenja studenata muzičkih akademija u odnosu između perfekcionizma te dobrobiti i uspješnosti u području glazbe

Gegić, Lea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:364624>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Lea Gegić

**Medijacijska uloga samoreguliranog učenja studenata muzičkih akademija u odnosu
između perfekcionizma te dobrobiti i uspješnosti u području glazbe**

Diplomski rad

Rijeka, 2023.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Lea Gegić

0130327615

**Medijacijska uloga samoreguliranog učenja studenata muzičkih akademija u odnosu
između perfekcionizma te dobrobiti i uspješnosti u području glazbe**

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Barbara Rončević Zubković

Rijeka, 2023.

IZJAVA

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentorice *izv. prof. dr. sc. Barbare Rončević Zubković*.

Rijeka, srpanj, 2023.

SAŽETAK

Dosadašnja istraživanja pokazuju da perfekcionizam može djelovati adaptivno i maladaptivno te da postoji potreba za detaljnijim ispitivanjem procesa u podlozi tog učinka. Dobrobit studenata glazbe pogotovo je ranjiva, a prethodni istraživači naglašavaju potrebu za identifikacijom zaštitnih faktora. S obzirom na važnost samoreguliranog učenja u kontekstu glazbenog obrazovanja, pretpostavilo se da će ono imati posredujuću ulogu. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti kod hrvatskih studenata muzičkih akademija. Uzorak u ovom istraživanju sačinjavao je 131 ispitanik koji je riješio upitnik do kraja, od čega 96 studentica (73.3 %) i 35 studenata (26.7 %) studija glazbe u Zagrebu, Osijeku, Puli i Splitu u dobi od 17 do 33 godine. Istraživanje se provelo *online*, a sudionici su redom ispunili upitnik općih demografskih podataka, Skalu multidimenzionalnog perfekcionizma (MPS), Skalu samoreguliranih ponašanja vježbanja (SRPB), Skalu subjektivne vitalnosti (SVS) te dali podatke o prosjeku ocjena na studiju i zadovoljstvu dosadašnjim uspjehom. Uspjeh na studiju nije bio značajno povezan ni s jednom drugom varijablom, a postavljene su hipoteze općenito djelomično potvrđene. Dobiveno je da sebi-usmjeren perfekcionizam nije značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju ni vitalnosti, a izostao je i medijacijski učinak samoreguliranog učenja. Usprkos tome što sebi-usmjeren perfekcionizam ukupno nije značajan prediktor ni samoefikasnosti, značajan je pozitivan medijacijski učinak samoreguliranog učenja u tom odnosu. Nadalje, nije dobiveno da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju ni samoefikasnosti, ali u prvom odnosu značajan je i negativan ukupan medijacijski te u drugom ukupan medijacijski i medijacijski učinak fokusa, jednog aspekta samoreguliranog učenja. Naposljetku, dobiveno je da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan negativan prediktor vitalnosti, a značajnim se pokazao negativan ukupan medijacijski i medijacijski učinak fokusa u tom odnosu. Zbog određenih ograničenja, pogotovo male veličine uzorka, dobivene rezultate valja uzeti s oprezom, ali ipak doprinose boljem razumijevanju procesa u podlozi učinaka perfekcionizma. Naglašava se važnost poticanja samoreguliranog učenja u kontekstu glazbenog obrazovanja i pružaju smjernice za buduće istraživače.

Ključne riječi: perfekcionizam, samoregulirano učenje, akademsko postignuće, samoefikasnost, vitalnost, studenti glazbe

Mediating role of music students' self-regulated learning in the relationship between perfectionism, well-being and success in the domain of music

ABSTRACT

Studies have shown that perfectionism can have both adaptive and maladaptive effect, so there is a need to address the underlying processes in a more detailed manner. Music students' well-being is especially vulnerable, so past researchers highlight the need to identify protective factors. Taking the importance of self-regulated learning in music education into consideration, we assumed it would be a mediator. The aim of this study was to examine the mediating role of self-regulated learning in the relationship between perfectionism and academic success, satisfaction with it, self-efficacy, and vitality among Croatian music students. Sample consisted of 96 female (73.3 %) and 35 male (26.7 %) students from Croatian music academies aged 17–33. Research was conducted online, and participants provided their basic demographic data, filled Multidimensional Perfectionism Scale (MPS), Self-Regulated Practice Behavior (SRPB), Subjective Vitality Scale (SVS) and provided information about their grade point average and satisfaction with their academic success. Academic success wasn't significantly correlated to any other variable and, in general, assumed hypotheses were partially confirmed. We found that self-oriented perfectionism wasn't a significant predictor of satisfaction with academic success, nor vitality. Mediating effect of self-regulated learning in those relationships also wasn't significant. Despite self-oriented perfectionism not being a significant predictor of self-efficacy, there was a significant positive mediating effect of self-regulated learning. Also, socially prescribed perfectionism wasn't a significant predictor of satisfaction with academic success, nor self-efficacy. However, in the former case total mediating effect was significant, and in the latter focus had a significant mediating role. Both effects are negative in direction. Finally, socially prescribed perfectionism was a significant negative predictor of vitality. That relationship was significantly and negatively mediated by focus. This research lacked participants and had other limitations, so one must be cautious about interpreting its results. Still, it contributes to better understanding of underlying processes in relationships between perfectionism and other relevant variables. We also highlight the importance of encouraging self-regulated learning in music education and provide direction for future researchers.

Key words: perfectionism, self-regulated learning, academic achievement, self-efficacy, vitality, music students

PREDGOVOR

Ovaj je rad napisan pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Barbare Rončević Zubković kojoj ovim putem zahvaljujem na uloženom vremenu, trudu, brzini replikacije i podržavanju mojih vlastitih ideja. Osim zavidnog stručnog vodstva, njezin smisao za humor i opuštenost značajno su mi olakšali proces pisanja ovog rada. Također, članice povjerenstva doc. dr. sc. Petra Anić i izv. prof. dr. sc. Rosanda Pahljina-Reinić svojim su znanjem, savjetima i prijedlozima pomogle da ovaj rad bude kvalitetniji te im na tome zahvaljujem.

Želim zahvaliti i svojoj majci Nataši koja je vjerovala u mene te mi dopustila da sama izaberem svoj životni put. Velika zahvala ide i njenom partneru Renatu koji je svojim vožnjama i toplim razgovorima kad je bilo najteže omogućio da se nađem na samom kraju svog akademskog putovanja. A značajnu ulogu u tome ima i Sandra – samo nas dvije znamo koliko mi je pomogla i upitno je gdje bih bila bez njene podrške te krila koje mi je dala. Na moj uspjeh bio bi ponosan i moj pokojni otac Željko koji će uvijek biti u mom srcu.

Veliku ulogu u mojim studentskim godinama imale su i moje prijateljice. Moje zagrebačke dane obilježila je Matea, najdraža partnerica za pisanje seminara i izlaganje prezentacija, ali i za urnebesno smiješne šale. Prelaskom u Rijeku upoznala sam mnogo divnih ljudi koji ne bi stali u ovaj kratki odlomak. Na početku je uz mene bila Anja s kojom sam se savršeno nadopunjavala u pogledu izvršavanja studentskih obaveza. Naša zajednička učenja i druženja neopisivo su me osnaživala i nasmijala. Nešto kasnije u moj su život ušetale Ella, divna cimerica i još bolja prijateljica, kao i Marina zbog koje sam se počela baviti plesom te dobila novi smisao u životu.

Posebno mjesto u srcu ima moja Karla koja mi je bila neopisiv oslonac, rame za plakanje, uzor, uho za aktivno slušanje, izvor ljubavi, podrške i smijeha te najbolja prijateljica u punom smislu te riječi. Iako daleko od očiju, moja druga najbolja prijateljica Ana nikad nije bila daleko od srca. Znala je koliko sam dugo htjela otići u Rijeku i na tom me putu podržavala, a nikad joj nije teško skočiti do „grada koji teče“ kako bi me vidjela. Zahvalu zaslužuje i moj dečko Mihael koji me uvijek ohrabrivao, vjerovao u mene te bio sa mnom u lijepim, ali i onim manje lijepim trenucima. Hvala i Saši, Ankici te Ivani na svojoj pomoći.

Hvala svima koje nisam spomenula, a koji su me oblikovali kao osobu te pomogli u razvoju mog životnog puta. Ni u budućnosti neće sve biti bajno, ali, kao što smo naučili i na studiju, samo uz napor dolazi do rasta. Pravi put obično je onaj teži, ali na kraju trud se isplati – uvijek.

SADRŽAJ

1	UVOD	1
1.1	Perfekcionizam	1
1.1.1	Perfekcionizam u domeni glazbe.....	2
1.1.2	Društveno očekivani perfekcionizam.....	3
1.1.3	Sebi-usmjeren perfekcionizam	4
1.2	Samoregulirano učenje	5
1.2.1	Samoregulirano učenje u domeni glazbe.....	5
1.3	Samoeфикаsnost	6
1.4	Vitalnost	8
1.4.1	Vitalnost u domeni glazbe.....	10
1.5	Povezanost društveno očekivanog perfekcionizma sa samoreguliranim učenjem, vitalnošću i akademskim postignućem	10
1.6	Povezanost sebi-usmjerenog perfekcionizma sa samoreguliranim učenjem, vitalnošću i akademskim postignućem.....	12
1.7	Povezanost samoreguliranog učenja s vitalnošću i akademskim postignućem.....	13
1.8	Samoregulirano učenje kao medijator u odnosu između perfekcionizma te uspješnosti i dobrobiti.....	14
2	PROBLEMI RADA I HIPOTEZE	16
2.1	Problemi rada	16
2.2	Hipoteze.....	16
3	METODA	18
3.1	Ispitanici.....	18
3.2	Instrumentarij	18
3.2.1	Upitnik općih demografskih podataka	18
3.2.2	Skala multidimenzionalnog perfekcionizma (MPS, Multidimensional Perfectionism Scale; Hewitt i Flett, 1991)	19
3.2.3	Skala samoreguliranih ponašanja vježbanja (SRPB, Self-Regulated Practice Behavior; Miksza, 2012)	22
3.2.4	Skala subjektivne vitalnosti (SVS, Subjective Vitality Scale; Ryan i Frederick, 1997)	25
3.2.5	Uspjeh na studiju.....	25
3.2.6	Zadovoljstvo uspjehom na studiju	26
3.3	Postupak.....	26
4	REZULTATI	28
4.1	Deskriptivni podaci	28

4.2	Povezanost među varijablama u istraživanju	29
4.3	Provjera medijacijskog učinka samoreguliranog učenja	30
4.3.1	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi- usmjerenog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju	32
4.3.2	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi- usmjerenog perfekcionizma i samoefikasnosti	33
4.3.3	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi- usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti.....	33
4.3.4	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju	35
4.3.5	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i samoefikasnosti	35
4.3.6	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i vitalnosti.....	36
5	RASPRAVA.....	38
5.1	Povezanost između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma, samoreguliranog učenja te uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti	39
5.2	Sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam kao prediktori različitih aspekata samoreguliranog učenja.....	43
5.3	Samoregulirano učenje kao prediktor uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti.....	45
5.4	Medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti	46
5.5	Implikacije, doprinos, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja	53
6	ZAKLJUČAK.....	55
7	LITERATURA	56
8	PRILOZI.....	72

1 UVOD

1.1 Perfekcionizam

Široko definirano, perfekcionizam je zahtijevanje od sebe ili od drugih kvaliteta izvedbe koja je značajno viša od potrebne (s obzirom na zahtjeve situacije) (Hollender, 1965). Obilježava ga težnja za savršenstvom te postavljanje izrazito visokih standarda, kao i pretjerano kritičan stav prema vlastitom ponašanju (Flett i Hewitt, 2002; Frost i sur., 1990; Hewitt i Flett, 1991). Dugo je bio dominantan stav da je perfekcionizam jednodimenzionalan konstrukt isključivo negativnih obilježja te da je usko vezan uz psihopatologiju (Stoeber i Otto, 2006). Međutim, već je Hamachek (1978) predložio da postoje dva oblika perfekcionizma. Njegov pozitivan oblik nazvao je „normalan perfekcionizam“, a karakterizira ga postavljanje realističnih standarda, uživanje pojedinca u radu na vlastitim perfekcionistačkim težnjama te mogućnost izbora da se u određenim situacijama ipak bude manje precizan. Negativan oblik perfekcionizma nazvao je „neurotičan perfekcionizam“, a obilježen je zahtijevanjem nedostižne razine izvedbe, patnjom pojedinca zbog vlastitih perfekcionistačkih težnji te nemogućnošću da se povremeno odstupi od vlastitih standarda. Od tada, mnogo je istraživanja potvrdilo da postoje dvije osnovne vrste perfekcionizma (Stoeber i Otto, 2006) iako su im se davala različita imena, npr. pozitivne težnje i maladaptivne evaluativne brige (Frost i sur., 1993), aktivan i pasivan perfekcionizam (Adkins i Parker, 1996), pozitivan i negativan (Terry-Short i sur., 1995), adaptivan i maladaptivan (Rice i sur., 1998), funkcionalan i disfunkcionalan (Rhéaume i sur., 2000), zdrav i nezdrav (Stumpf i Parker, 2000), osobni standardi i evaluativne brige (Blankstein i Dunkley, 2002) te savjestan i samo-evaluativan (Hill i sur., 2004). Stoeber i Otto (2006) u svom su pregledu pokazali da, usprkos različitim nazivima i pristupima, postoji generalno slaganje oko toga koje dvije temeljne facete definiraju dva oblika perfekcionizma. Za pozitivnu dimenziju perfekcionistačkih težnji to su visoki osobni standardi i sebi-usmjeren perfekcionizam, a za negativnu dimenziju perfekcionistačkih briga to su briga oko pogrešaka, sumnja oko poduzimanja akcija, društveno očekivani perfekcionizam te percipirana diskrepanca između stvarnih postignuća i visokih očekivanja. Ipak, neka su istraživanja dobila da su perfekcionistačke težnje vezane i uz pozitivne i uz negativne karakteristike, a manji broj njih da su vezane samo uz negativna obilježja (Stoeber i Otto, 2006). Međutim, Stoeber i Otto (2006) pregledom literature došli su do zaključka da su perfekcionistačke težnje dominantno povezane s pozitivnim karakteristikama, pogotovo kad se kontrolira preklapanje s perfekcionistačkim brigama.

Hewitt i Flett (1991) pak navode tri dimenzije perfekcionizma, a to su: sebi-usmjeren, usmjeren na druge i društveno očekivan. Sebi-usmjeren perfekcionizam odnosi se na postavljanje visokih standarda samome sebi, usmjeren na druge na postavljanje visokih očekivanja i standarda drugim osobama, a društveno očekivan na onaj koji se percipira nametnutim izvana i predstavlja potrebu za zadovoljavanjem tuđih standarda. Hewitt i Flett (1991) također ističu da svaka od spomenutih dimenzija može imati različitu povezanost s brojnim psihološkim ishodima kao što su ponašanje, motivacija i dobrobit. Dok se teorijski društveno očekivani perfekcionizam smatra isključivo maladaptivnim (Klibert i sur., 2005), situacija nije tako jasno vezana uz sebi-usmjeren perfekcionizam.

Osim prethodno spomenute, postoji i Frostova (Frost i sur., 1990) konceptualizacija perfekcionizma prema kojoj se on sastoji od šest dimenzija, a to su: briga oko pogrešaka (postavljanje visokih standarda osobne izvedbe uz tendenciju pretjerano kritičkog vrednovanja vlastitog ponašanja), osobni standardi (individualna težnja za ostvarenjem visokih ciljeva i postignuća), sumnja oko ponašanja (sumnja oko kvalitete vlastite izvedbe), organizacija (naglašavanje reda i preciznosti), roditeljska očekivanja (percepcija standarda koje roditelji imaju za pojedinca) i roditeljsko kritiziranje (vjerovanje da će neuspjeh u dostizanju roditeljskih standarda rezultirati neprihvatanjem). Međutim, Frostov (Frost i sur., 1990) model manje se empirijski provjeravao u istraživanjima, a multidimenzionalni model Hewitta i Fletta (1991) popularniji je te prikladniji za ovo istraživanje.

1.1.1 Perfekcionizam u domeni glazbe

Važno je ispitivati efekte perfekcionizma kod glazbenika jer, primjerice, Ryan (2004) ističe da su djeca koja su uključena u glazbeno obrazovanje pogotovo izložena opasnostima anksioznosti zbog glazbene izvedbe i iscrpljujućeg perfekcionizma jer je naglasak stavljen na visoku vidljivost izvedbe te učenici mogu biti izloženi pritisku nerealističnih očekivanja. Karakteristika koja pogotovo doprinosi porastu anksioznosti zbog izvedbe i nemira kod glazbenika upravo je perfekcionizam (Dews i Williams, 1989; Kenny i sur., 2004; Mor i sur., 1995), stoga nije neobično za pretpostaviti da će i u populaciji studenata glazbe biti mnogo onih koji na dnevnoj bazi trpe negativne posljedice vlastitog otežavajućeg perfekcionizma. Pogotovo je društveno očekivani perfekcionizam u visokoj korelaciji s iscrpljujućom anksioznošću (Kenny i sur., 2004; Mor i sur., 1995). Međutim, Stoeber i Eismann (2007) ističu ograničenja prethodnih istraživanja i njihovu pretjeranu usmjerenost na negativne karakteristike, mali uzorak te povezivanje glazbenika s drugim umjetnicima, a potiču ispitivanje povezanosti

perfekcionizma s pozitivnim karakteristikama. Stoeber i Eismann (2007) u svom su istraživanju ustanovili da perfekcionizam kod glazbenika ima i pozitivne i negativne strane. Dok su negativne reakcije na nesavršenstvo nezdrave, težnja za savršenstvom može biti shvaćena kao zdrava tendencija za izvrsnošću. Ipak, važno je još detaljnije ispitati koje su dimenzije perfekcionizma adaptivnije, a koje manje adaptivne kod glazbenika. U ovom istraživanju fokus će biti na društveno očekivanom te sebi-usmjerenom perfekcionizmu.

1.1.2 Društveno očekivani perfekcionizam

Dimenzija društveno očekivanog perfekcionizma počiva na eksternalno motiviranim uvjerenjima da su težnja za savršenstvom i time da se bude savršen važni drugima. Osobe koje se nalaze visoko na ovoj dimenziji uvjerenе su da će ih drugi kritizirati ako ne ispune njihova visoka očekivanja (Hewitt i Flett, 1991). Drugim riječima, društveno očekivani perfekcionizam uključuje vanjski pritisak da osoba bude savršena te uvjerenje da ju drugi ljudi kritički evaluiraju (Hewitt i Flett, 1993). Prisutna je i percipirana potreba za dostizanjem visokih standarda i ispunjenjem očekivanja koja su pripisali značajni drugi. Budući da se ti standardi percipiraju kao pretjerani i nekontrolabilni, doživljaji neuspjeha i neugodna emocionalna stanja poput ljutnje, anksioznosti i depresije trebala bi biti česta kod ljudi s visokim društveno očekivanim perfekcionizmom. Ove negativne emocije mogle bi biti uzrokovane percipiranom nemogućnošću da se ugodi drugima, uvjerenjem da drugi imaju nerealistična očekivanja ili jednim i drugim (Hewitt i Flett, 1991). Budući da ovakvi pojedinci brinu o dostizanju tuđih standarda, trebali bi izražavati visok strah od negativne evaluacije i veliku važnost pridavati dobivanju pažnje, kao i izbjegavanju neodobravanja drugih (Hewitt i Flett, 1991).

Teorijski, društveno očekivani perfekcionizam smatra se isključivo maladaptivnim (Klibert i sur., 2005). Klibert i sur. (2005) navode da dosad nije pronađeno da je ijedna adaptivna funkcija pozitivno povezana s društveno očekivanim perfekcionizmom. Frost i sur. (1993) svojom su faktorskom analizom pokazali da se društveno očekivani perfekcionizam svrstava pod konstrukt maladaptivnih evaluativnih briga koji navodno odražava maladaptivni oblik perfekcionizma. Uz to, Bieling i sur. (2003) mjerili su tzv. „maladaptivan perfekcionizam“, a jedna od njegovih podljestvica bila je i ona društveno očekivanog perfekcionizma. Osim toga, Cox i sur. (2002) proveli su faktorsku analizu višeg reda te dobili da je faktor društveno očekivanog perfekcionizma nadređen upravo faktor maladaptivnog perfekcionizma. Levine i Milyavskaya (2018) navode da se terminom društveno očekivani perfekcionizam odražavaju maladaptivne komponente perfekcionizma pa je opravdano povlačiti paralele između ta dva

termina. U literaturi se pojavljuje i dimenzija perfekcionizma „evaluativne brige“ koja se opisuje kao želja za dostizanjem visokih standarda, ali praćena negativnim kognitivnim pristranostima poput straha od neuspjeha, brige oko pogrešaka, sumnje oko ponašanja i visoke kritičnosti (Levine i Milyavskaya, 2018) što djelomično nalikuje nekim karakteristikama društveno očekivanog perfekcionizma. Stoga, i u ovom će se slučaju povlačiti paralele između ta dva termina kasnije u radu.

1.1.3 Sebi-usmjeren perfekcionizam

Sebi-usmjeren perfekcionizam uključuje internalno motivirana uvjerenja da su težnja za savršenstvom i biti savršen važni. Osobe koje imaju izraženu ovu dimenziju perfekcionizma imaju izrazito visoke osobne standarde, teže savršenstvu, očekuju da će biti savršeni i vrlo su samokritični ako ne ispune vlastita očekivanja (Hewitt i Flett, 1991). Stoga, sebi-usmjereni perfekcionisti postavljaju si egzaktne standarde te strogo evaluiraju i cenzuriraju svoje ponašanje. Motivirani su za dostizanjem savršenstva, ali i izbjegavanjem neuspjeha (Hewitt i Flett, 1991).

Kao što se već spomenulo, rezultati vezani uz sebi-usmjeren perfekcionizam nisu tako jednoznačni. S jedne strane, sebi-usmjeren perfekcionizam korelira s nekim pozitivnim karakteristikama poput visokog samopouzdanja, visoke samokontrole i posjedovanja različitih resursa (Flett i sur., 1991) te s motivacijom za postignućem (Klibert i sur., 2005) i samoreguliranim učenjem (Won Sook, 2013). S druge strane, sebi-usmjeren perfekcionizam vezivao se uz razne pokazatelje neadekvatne prilagodbe kao što su anksioznost (Flett i sur., 1989), anoreksija nervoza (Cooper i sur., 1985; Garner i sur., 1983) te subklinička depresija (Hewitt i Dyck, 1986). S depresivnim afektom pogotovo je vezana komponenta sebi-usmjerenog perfekcionizma koja se odnosi na diskrepancu između stvarnog i idealnog selfa (Higgins i sur., 1986; Strauman, 1989).

Ipak, Frost i sur. (1993) svojom su faktorskom analizom pokazali da se sebi-usmjeren perfekcionizam svrstava pod konstrukt pozitivnih težnji koji navodno odražava adaptivni oblik perfekcionizma uslijed obrasca povezanosti s drugim varijablama. Uz to, Bieling i sur. (2003) mjerili su tzv. „adaptivan perfekcionizam“, a jedna od njegovih podljestvica bila je i ona sebi-usmjerenog perfekcionizma. Vezano uz to, Cox i sur. (2002) u svojoj su faktorskoj analizi višeg reda dobili da je faktoru sebi-usmjerenog perfekcionizma nadređen upravo faktor adaptivnog perfekcionizma. I Levine i Milyavskaya (2018) navode da naziv sebi-usmjeren perfekcionizam

odražava adaptivne komponente perfekcionizma, stoga je opravdano povlačiti paralelu između ta dva pojma. Osim toga, sličnost je primijećena i s dimenzijom perfekcionizma „osobni standardi“ koja potječe iz Frostove (Frost i sur., 1990) konceptualizacije. Dimenzija perfekcionizma „osobni standardi“ teorijski je slična sebi-usmjerenom (ali predstavlja uži pojam) jer se definira kao individualna težnja za ostvarenjem visokih ciljeva i postignuća (Levine i Milyavskaya, 2018), a dovedena je u vezu s nekim relevantnim konstruktima pa će se spominjati i u nastavku ovog rada.

1.2 Samoregulirano učenje

Samoregulacija se definira kao prakticiranje kontrole pojedinca nad sobom, većinom kako bi se postigli neki željeni standardi (Vohs i Baumeister, 2004). Unutar širokog pojma samoregulacije, često se spominje konstrukt samoreguliranog učenja. Ono se odnosi na stupanj u kojem učenik metakognitivno, motivacijski i ponašajno sudjeluje u procesu učenja (Zimmerman, 2008; Zimmerman i Schunk, 2011). Metakognitivno sudjelovanje odnosi se na opažanje i praćenje vlastitih kognicija te upotrebu prikladnih kognitivnih strategija (Pintrich i Zusho, 2002). Motivacijsko sudjelovanje uključuje postavljanje ciljeva za učenje i ulaganje truda u svakog od njih kako bi se i ostvarili (Zimmerman i Schunk, 2011). I na kraju, ponašajna samoregulacija označava prilagođavanje vlastitog vladanja tijekom učenja, a to podrazumijeva upravljanje vremenom, promatranje svoje društvene okoline te kontrolu fizičkog okružja (Dembo i Seli, 2007). Dembo i Seli (2007) navode sljedeće dimenzije samoreguliranog učenja: motivacija (motivirani učenici postavljaju ciljeve za učenje, imaju visoke razine samoeфикаsnosti i atribuiraju akademski uspjeh trudu koji ulažu u učenje), upravljanje vremenom (podrazumijeva odlučivanje o tome koji su zadaci važni, koliko će se vremena potrošiti na svaki zadatak i kako će se on izvršiti efikasno), društvena okolina (učenici odlučuju s kim će učiti i potražiti će pomoć onda kad im je potrebna), fizičko okružje (učenici sprječavaju razna ometanja tijekom procesa učenja i svjesni su različitih resursa koji će im pružiti podršku tijekom učenja), strategije učenja (učenici namjerno biraju strategije učenja koje će dovesti do ostvarenja ishoda učenja) i praćenje izvedbe (učenici donose odluku o tome trebaju li napraviti određene promjene u sklopu strategija koje koriste za učenje, a kao rezultat nepodudarnosti između stvarnog akademskog uspjeha i uspjeha nužnog da bi se ostvario neki cilj).

1.2.1 Samoregulirano učenje u domeni glazbe

Samoregulirano učenje ima veliki potencijal da poboljša usvajanje glazbenih vještina gdje je praćenje i kontroliranje procesa vježbanja (primjerice, sviranja, dirigiranja ili pjevanja) nužno

da bi se ostvarili vrhunski glazbeni rezultati (McPherson i sur., 2017). Osim toga, glazbenici često vježbaju individualno, bez nadzora i smjernica drugih pa je važno da imaju visok stupanj samoregulacije. Uz to, studenti muzičkih akademija sami su se birali baviti glazbom, tj. ona za njih ne predstavlja dio obaveznog školskog kurikulumu. Nažalost, istraživanja pokazuju da studenti glazbe percipiraju da ih se više uči što da vježbaju, a ne kako da vježbaju (npr. Burwell i Shipton, 2013). Sve su to razlozi zbog kojih je važno proučavati samoregulirano učenje u kontekstu usvajanja glazbenih vještina.

McPherson i Zimmerman (2011) navode šest dimenzija samoregulacije u kontekstu glazbenog učenja, a to su: motiv (do izražaja dolaze postavljanje ciljeva, samopotkrepljivanje i samoeфикаsnost), metoda (korištenje različitih strategija učenja), vrijeme (upravljanje vremenom), ponašanje (praćenje i evaluacija vlastite izvedbe), fizička okolina (strukturiranje okoline za učenje) i društvena okolina (traženje pomoći). Kao i kod drugih vrsta učenja, i u glazbi se radi o cikličkom procesu (tzv. krugu samoreguliranog učenja), a McPherson i Zimmerman (2011) opisuju trofazni model samoregulacije u učenju glazbe. Prva je faza pripreme u kojoj osoba analizira zadatak koji je pred njom i postavlja ciljeve. Osoba ujedno planira strategije koje će koristiti, a do izražaja dolaze i njezina uvjerenja o vlastitoj samoeфикаsnosti, očekivanja ishoda, ciljne orijentacije i sama intrinzična vrijednost zadatka (Zimmerman, 2002). Svi ti faktori utječu i na ostale stadije ciklusa. Druga je faza izvedbe koja uključuje sve kognitivne, metakognitivne i emocionalne procese koji se zbivaju tijekom samog učenja. Tijekom ove faze vrši se i primjena prethodno isplaniranih strategija učenja, samokontrola, davanje uputa samome sebi, zamišljanje i usmjeravanje pažnje te samoopažanje i praćenje napretka (Zimmerman, 2002). Posljednja je faza samo-refleksije koja se odnosi na procesiranje, evaluiranje i praćenje uzročno-posljedičnih veza. Osoba donosi atribucije o svojoj izvedbi te reagira određenim stupnjem zadovoljstva, adaptivno ili defenzivno (Zimmerman, 2002). Ova je faza ciklično povezana s fazom pripreme te vodi do prilagodbe truda, odabranih strategija i ciljeva ovisno o postignutom rezultatu i atribucijama ishoda.

1.3 Samoeфикаsnost

Samoeфикаsnost je uvjerenje da se uspješno može izvesti ponašanje potrebno da bi se postigli određeni rezultati (Bandura, 1997). Što se tiče njene povezanosti s perfekcionizmom, Burns (1980) je pretpostavio da će osobe visoko na perfekcionizmu imati nižu samoeфикаsnost jer si postavljaju vrlo visoke standarde. Posljedično, manja je vjerojatnost da će se očekivati uspješnost što su standardi viši. Međutim, Rice i sur. (1998) ustanovili su da je adaptivan

perfekcionizam pozitivno povezan sa samopouzdanjem, a maladaptivan negativno, stoga nije neobično da su LoCicero i Ashby (2000) pokazali da su adaptivni perfekcionista postizali značajno više rezultate na globalnoj i društvenoj samoefikasnosti nego maladaptivni i osobe koje nisu perfekcionista. Između posljednje dvije skupine nije bilo značajnih razlika u samoefikasnosti. Nadalje, Arazzini Stewart i De George-Walker (2014) dobile su značajnu negativnu korelaciju između maladaptivnog perfekcionizma i samoefikasnosti. Hart i sur. (1998) dobili su da ukupan rezultat na Skali multidimenzionalnog perfekcionizma (MPS, Multidimensional Perfectionism Scale; Hewitt i Flett, 1991) ne predviđa značajno samoefikasnost, ali da se sebi-usmjeren perfekcionizam nalazi u negativnoj, a društveno očekivan u pozitivnoj korelaciji sa samoefikasnošću. U suprotnosti s tim, u istraživanju Mills i Blanksteina (2000) sebi-usmjeren perfekcionizam bio je pozitivno povezan sa samoefikasnošću za učenje i izvedbu, a društveno očekivan negativno.

Samoefikasnost se može dovesti u vezu i sa samoreguliranim učenjem (Zimmerman, 2000) – ona motivira učenike na postavljanje izazovnijih ciljeva (Zimmerman i sur., 1992), kvalitetnije samonadgledanje (Bouffard-Bouchard i sur., 1991), samoprocjenjivanje (Zimmerman i Bandura, 1994) i korištenje efikasnijih strategija učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990). Nielsen (2004, 2008) je pak na starijim muzičarima dobio pozitivne korelacije između osobnih uvjerenja o uspješnosti te upotrebe kognitivnih, metakognitivnih i strategija upravljanja resursima tijekom vježbanja. Iako se u ovom kontekstu samoefikasnost može shvatiti kao prediktor, ona se nekad nalazi i u ulozi kriterija. Različita iskustva (osobna, vikarijska, verbalna persuazija i fiziološke reakcije) mogu utjecati na samoefikasnost. Upravo zbog svoje osjetljivosti, samoefikasnost se upotrebljava kao indikator promjene tijekom raznih intervencija (Zimmerman, 2000). U nekim istraživanjima (Bandura i Schunk, 1981; Schunk, 1981) porast samoefikasnosti sudionika nastojao se dodatno povećati time što ih se poučavalo korištenju raznih samoregulacijskih tehnika putem modeliranja i postavljanja proksimalnih ciljeva.

Osim kao kriterij, u ovom se kontekstu samoefikasnost može protumačiti i kao medijator u pojašnjavanju promjena u učenikovo samoregulaciji te uspješnosti. Naime, samoefikasnost se nalazila pod pozitivnim utjecajem napretka u korištenju učinkovitih metoda učenja (pogotovo onih koje uključuju veću samoregulaciju), a potom je ona pozitivno predviđala ishode uspješnosti (Schunk, 1981). Zanimljivo je i da je Seo (2008) dobio da je samoefikasnost potpuni medijator u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i akademske prokrastinacije. Isti istraživač sugerira da sebi-usmjeren perfekcionizam može imati pozitivan ili negativan utjecaj

na samoeфикаsnost ovisno o okolinskom kontekstu. U njegovom slučaju, sebi-usmjeren perfekcionizam pozitivno je utjecao na samoeфикаsnost, a ona negativno na akademsku prokrastinaciju za koju je poznato da ima negativan utjecaj na akademsko postignuće (npr. Lakshminarayan i sur., 2013). Zimmerman (2000) zaključuje da uvjerenja o samoeфикаsnosti imaju kauzalnu ulogu u razvoju učenika te njihovom korištenju vlastitih akademskih kompetencija. Vezano uz to, pri kontroli drugih relevantnih varijabli, samoeфикаsnost je značajan pozitivan prediktor akademskog uspjeha (Multon i sur., 1991). Studenti koji imaju visoku samoeфикаsnost samopouzdaniji su, biraju izazovnije zadatke, više se trude i rjeđe odustaju (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000). U kontekstu glazbenog obrazovanja, McPherson i McCormick (2006) ustanovili su da su studenti glazbe koji pokazuju visoku samoeфикаsnost i očekivanja uspješniji na formalnom ispitivanju nego njihovi kolege koji imaju jednaku razinu vještine, ali niža očekivanja od sebe.

Prema teoriji samodeterminacije i sukladnom modelu vitalnosti (Ryan i Deci, 2008), zadovoljena potreba za kompetentnošću utjecat će na povećanje vitalnosti kod pojedinca. S obzirom na to da se samoeфикаsnost definira kao uvjerenje da se uspješno može izvesti ponašanje potrebno da bi se postigli određeni rezultati (Bandura, 1997), pretpostavlja se da pojedinci koji se osjećaju samoeфикасно vjeruju da imaju dovoljno visoke sposobnosti za postizanje uspjeha. Iz toga se da zaključiti da se oni osjećaju kompetentnima za izvršenje određenog zadatka. Također, Sheikhi Fini i sur. (2010) navode da je samoeфикаsnost varijabla usko vezana uz osjećaj kompetentnosti. U skladu s tim, isti su autori demonstrirali pozitivnu povezanost subjektivne vitalnosti i samoeфикаsnosti kod iranskih studenata. Međutim, dobivena korelacija nije visoka. Nadalje, Lee i Oh (2007) dobili su pozitivnu korelaciju između samoeфикаsnosti i vitalnosti kod korejskih medicinskih sestara. Osim toga, u istraživanju Ryana i Frederick (1997) dobivena je pozitivna veza između vitalnosti s jedne strane te tjelesne samoeфикаsnosti i globalnog samopouzdanja s druge.

1.4 Vitalnost

Vitalnost se ukratko definira kao posjedovanje tjelesne i mentalne energije (Ryan i Deci, 2008). Ona podrazumijeva entuzijizam, živahnost i energiju koja se može regulirati za svrhovite radnje (Ryan i Frederick, 1997). Najpoznatiji teorijski okvir vitalnosti samodeterminirajući je model vitalnosti (Ryan i Deci, 2008). On se temelji na autonomnoj samoregulaciji, zadovoljavanju temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću te životnom stilu fokusiranom na intrinzičnim ciljevima. Spomenuti model naglasak stavlja na

unutarnji lokus kontrole, ponašanje u skladu s vlastitim vrijednostima i ciljevima te samostalnu regulaciju vlastitog ponašanja. Naime, dok pokušaji kontrole samog sebe crpe psihološku energiju i vitalnost, autonomna samoregulacija to ne čini. Također, subjektivna vitalnost razlikuje se od same aktivacije ili energije jer su mnogi oblici aktivacije poput ljutnje, anksioznosti ili uzbuđenja nepovezani ili negativno povezani s vitalnošću (Ryan i Frederick, 1997). Pregledom literature može se zaključiti da se uglavnom spominje pet svojstava vitalnosti, a to su subjektivnost, pozitivnost, fluktuacija, prilagodba te simultana uključenost tjelesne i psihološke energije (Lavrusheva, 2020). Drugim riječima, vitalnost podrazumijeva svjesnu percepciju vlastite ili osobne energije (Ryan i Frederick, 1997), zato se i može mjeriti isključivo samoprocjenama (Guérin, 2012). Također, predstavlja pozitivan osjećaj energije i usko je vezana uz sreću (Ryan i Frederick, 1997), ima mogućnost biti obnovljena (Rozanski i sur., 2005), osoba koja ju posjeduje može ju koristiti, kontrolirati i prilagoditi da ojača unutarnje resurse za namjerna ponašanja (Ryan i Deci, 2008) te sadrži isprepletene i tjelesne i mentalne aspekte.

Pošto je subjektivna vitalnost energetska stanje, ona nije sinonim za dobrobit ili jednostavno pozitivan osjećaj (Ryan i Frederick, 1997). Osoba može biti u mirnom stanju niske energije koje ne karakterizira subjektivna vitalnost, no posjedovati visoku dobrobit. Međutim, Ryan i Frederick (1997) proveli su nekoliko istraživanja kojima su pokazali da je subjektivna vitalnost usko vezana uz cjelokupno zdravlje i psihološku dobrobit. Naime, oni koji su izvijestili o višim razinama vitalnosti također su pokazali i veće samopouzdanje, više brige za intrinzično definirani uspjeh i bolje raspoloženje. Ako je osoba usmjerena na svoje vlastite ciljeve i aspiracije, povećat će se njena individualna vitalnost (Deci i Ryan, 2000). S druge strane, osobe koje su izvijestile o niskim razinama subjektivne vitalnosti pokazale su više anksioznosti i depresije, posjedovanje eksternalnog lokusa kontrole, jaču percepciju boli i više brige za ekstrinzično definirani uspjeh. Vitalnost pomaže povećati i samokontrolu pojedinca (Muraven i sur., 2008) te njegovu kreativnost (Chen i Sengupta, 2014). Lavrusheva (2020) u svom opsežnom pregledu dosadašnje literature na temu vitalnosti navodi da su neki od njezinih prediktora, tj. antecedenata iskustvo pozitivnog značenja, inspiracija, samoaktualizacija i samopouzdanje, samoodređenje, smisleni rad, fokus na dugoročne ciljeve i osobni razvoj te samoregulacija (a sve navedeno usko je vezano uz koncept samoregulacije).

1.4.1 Vitalnost u domeni glazbe

Iako se čini da je subjektivna vitalnost sržni pokazatelj psihološkog procvata pojedinca, tek su je Miksza i sur. (2021) detaljnije proučavali u kontekstu glazbenog obrazovanja, a prethodna istraživanja ukazuju na to da je upravo dobrobit učenika i studenata glazbe vrlo ranjiva. Naime, studenti u području glazbe, vizualne umjetnosti i arhitekture češće su pokazivali simptome depresije, anksioznosti te suicidalne ideje u usporedbi sa studentima drugih disciplina (Lipson i sur., 2016). Lipson i sur. (2016) predlažu da razlog takvih nalaza leži u nekoliko specifičnih značajki umjetničkih studija, kao što su natjecateljska atmosfera među studentima, samoća i izolacija koju podrazumijeva rad na nekom umjetničkom djelu te učestalost javne i potencijalno neugodne kritike osobnog rada studenta. Kao što ističu Miksza i sur. (2021), većina dosadašnjih istraživanja fokusirala se na pokazatelje narušenog mentalnog zdravlja studenata, kao što su stres, anksioznost i depresija. Isti autori navode da se relativno malo studija bavilo identifikacijom onih elemenata koji bi mogli doprinijeti tome da se student osjeća dobro i maksimalno iskoristi svoj potencijal u okruženju za učenje. Iako je važno identificirati i probleme s kojima se studenti susreću, ne smije se zanemariti istraživanje adaptivnih konstrukata dobrobiti i njihovih korelata (npr. konstrukt vitalnosti). Informacije iz takvih istraživanja mogu pomoći studentima i nastavnicima u promociji mentalnog zdravlja, prevenciji različitih negativnih ishoda te maksimiziranju ostvarenja potencijala svakog studenta glazbe.

1.5 Povezanost društveno očekivanog perfekcionizma sa samoreguliranim učenjem, vitalnošću i akademskim postignućem

Kao što je već napomenuto, društveno očekivani perfekcionizam uključuje vanjski pritisak da osoba bude savršena te uvjerenje da ju drugi ljudi kritički evaluiraju (Hewitt i Flett, 1993). To ujedno podrazumijeva i nedostatak autonomije u radu te eksternalni lokus kontrole, a što je svakako u suprotnosti s obilježjima samoreguliranog učenja te bi očekivana povezanost između dva navedena konstrukta bila negativna. Smatra se i da izvedbene aktivnosti poput glazbe i sporta mogu kultivirati i pojačati perfekcionizam kod djece, a moguće i kod studenata (Ryan, 2004). Upravo u takvim poljima redovito vježbanje nužno je za eliminaciju pogrešaka te zahtijeva visoke razine samoefikasnosti, kontrole i regulacije (Hennessy i sur., 2019; Jaap i Patrick, 2011; Ritchie i Williamon, 2011; Winsler i sur., 2011). Perfekcionističke brige povezane su s maladaptivnim mehanizmima suočavanja u glazbi kao što su izbjegavanje vježbe (npr. Stoeber i Eismann, 2007), stoga je opravdano očekivati da će društveno očekivani perfekcionizam biti u negativnoj korelaciji sa samoreguliranim učenjem. Izbjegavanje vježbe,

prokrastinacija, negativno mišljenje o sebi i slična njegova obilježja teorijski su suprotna onome što podrazumijeva samoregulacija. Zanimljivo je što je Hatfield (2016) pronašao da je njegova intervencija, tj. trening psiholoških vještina, a koji je baziran na Zimmermanovom (2002) cikličkom modelu samoregulacije djelovao na karakteristike maladaptivnog perfekcionizma. Drugim riječima, kvalitativna tematska analiza efekata intervencije pokazala je da maladaptivni perfekcionizam studenata glazbe izaziva usmjeravanje pažnje na stvari koje nisu relevantne za zadatak (tj. dekoncentraciju), pretjerano kontrolirajuće ponašanje (npr. netoleriranje pogrešaka) i nisko prihvaćanje (dakle, visoku razinu osuđivanja sebe i svoje izvedbe). Uvođenje intervencije s naglaskom na postavljanju ciljeva dovelo je do adaptivnog suočavanja, povećanja samoefikasnosti, prihvaćanja, adaptivnog uzbuđenja, namjerne aktivnosti i pažnje usmjerene na zadatak. Dakle, intervencija koja se temelji na principima samoreguliranog učenja ublažila je negativne posljedice maladaptivnog perfekcionizma i dovela do adaptivnih ishoda što ukazuje na isprepletenost perfekcionizma i samoregulacije.

Gaudreau i Verner-Filion (2012) testirali su 2x2 model perfekcionizma (prema kojem dimenzije i facete perfekcionizma poput sebi-usmjerenog i društveno očekivanog mogu koegzistirati u određenom stupnju unutar istog pojedinca) u sportskoj domeni i ustanovili da se prisutnost isključivo društveno očekivanog perfekcionizma veže uz značajno niže razine pozitivnog afekta, vitalnosti i zadovoljstva životom u usporedbi s drugim podtipovima perfekcionizma (samo sebi-usmjeren, kombinacija sebi-usmjeren i društveno očekivan). Podršku ovakvom 2x2 modelu daje činjenica da se sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam nalaze u umjerenoj međusobnoj korelaciji (Flett i Hewitt, 2006). Društveno očekivani perfekcionizam u pozitivnoj je korelaciji s depresijom (Flett i sur., 1991), suicidalnim idejama (Dean i Range, 1996) i anksioznošću (Flett i sur., 1994). Dimenzija perfekcionizma „evaluativne brige” u pozitivnoj je korelaciji sa stresom i negativnim afektom, a u negativnoj s pozitivnim afektom i vitalnošću (Levine i Milyavskaya, 2018). Društveno očekivani perfekcionizam povezan je i s većom iscrpljenošću, vanjskim lokusom kontrole te nižom razinom afektivne dobrobiti na poslu (Mioč, 2020). Iako u prethodno navedenom istraživanju nije riječ o domeni glazbe i studentskoj populaciji, konstrukt radne angažiranosti i pojam iscrpljenosti, kao i ugodne emocije, afektivna dobrobit i lokus kontrole mogu se dovesti u vezu i/ili predstavljaju aspekte vitalnosti što dodatno naglašava međuovisnost tog konstrukta i perfekcionizma. Dakle, za očekivati je negativnu povezanost društveno očekivanog perfekcionizma i vitalnosti.

Kako je ranije navedeno, istraživanja pokazuju da je društveno očekivani perfekcionizam u pozitivnoj korelaciji s prokrastinacijom (Fee i Tangney, 2000), osjećajem krivnje i srama (Klibert i sur., 2005), gubitkom samokontrole (Flett i sur., 1991; Klibert i sur., 2005) te nezadovoljstvom nakon postizanja i „savršenih” i lošijih rezultata (Stoeber i Yang, 2010), a u negativnoj korelaciji s motivacijom za postignućem (Klibert i sur., 2005). Uz to, Klibert i sur. (2005) predlažu da eksternalni pritisak za uspjehom može sniziti motivaciju za izvršavanjem zadataka te pogoršati akademski uspjeh, no Bieling i sur. (2003) nisu pronašli povezanost maladaptivnog perfekcionizma i ocjena na studiju. U istom istraživanju, maladaptivni perfekcionizam pokazao se pozitivno povezanim s postavljanjem viših standarda i s diskrepancom između standarda i stvarnog ostvarenog uspjeha. Društveno očekivani perfekcionizam predviđa niže razine zadovoljstva izvedbom, čak i nakon kontroliranja spola, izvedbe, stresa i percipirane važnosti zadatka (Chen i sur., 2020). Stoga, smisljeno je za očekivati negativnu povezanost društveno očekivanog perfekcionizma s uspjehom na studiju i zadovoljstvom uspjehom na studiju.

1.6 Povezanost sebi-usmjerenog perfekcionizma sa samoreguliranim učenjem, vitalnošću i akademskim postignućem

Klibert i sur. (2005) predlažu da su vještine upravljanja vremenom značajna komponenta sebi-usmjerenog perfekcionizma. Također, prema samoregulacijskim teorijama, ljudi postavljaju standarde i ciljeve za svoje ponašanje, nadgledaju svoju izvedbu i evaluiraju je. Na temelju tih evaluacija donose odluku o budućem ponašanju (Bandura, 1986; Kanfer, 1971), a upravo su to karakteristike ponašanja i doživljavanja ljudi koji iskazuju visok sebi-usmjeren perfekcionizam. Pojedinci s visokim razinama sebi-usmjerenog perfekcionizma prilično su savjesni, ambiciozni i imaju visoku samoefikasnost (Bandura, 1989; Mills i Blankstein, 2000), internalni lokus kontrole (Flett i sur., 1991) te se koriste adaptivnim kognitivnim strategijama učenja (Mills i Blankstein, 2000). Facilitirajući perfekcionizam ujedno je više povezan s pozitivnim posljedicama i osobinama, kao što su organizirano i povećano vrijeme vježbanja, više nagrada i bolja izvedba (npr. Stoeber i Eismann, 2007). Budući da se takva vrsta perfekcionizma odnosi na postavljanje visokih osobnih standarda i rigidnu samodisciplinu te je u korelaciji s visokim razinama intrinzične motivacije (Stoeber i Eismann, 2007), opravdano je što očekujemo pozitivnu povezanost upravo sebi-usmjerenog perfekcionizma i samoreguliranog učenja.

Gaudreau i Verner-Filion (2012) u sportskoj domeni ustanovili su da je prisutnost isključivo sebi-usmjerenog perfekcionizma vezana uz jednako visoke razine pozitivnog afekta i vitalnosti

te uz značajno više razine zadovoljstva životom u usporedbi s odsutnošću perfekcionizma. Međutim, sebi-usmjeren perfekcionizam može biti povezan sa psihološkim nemirom kad se pojedinci nalaze u visoko izazovnim i kompetitivnim situacijama, kao što je slučaj sa studentima medicine u istraživanju Ennsa i sur. (2001). Ipak, dimenzija perfekcionizma „osobni standardi” u pozitivnoj je korelaciji s pozitivnim afektom i vitalnošću, a u negativnoj korelaciji sa stresom i negativnim afektom (Levine i Milyavskaya, 2018). Valja podsjetiti da je dimenzija perfekcionizma „osobni standardi“ teorijski slična sebi-usmjerenom (ali predstavlja užu pojam) jer se definira kao individualna težnja za ostvarenjem visokih ciljeva i postignuća (Levine i Milyavskaya, 2018), a dovodi u vezu s višim pozitivnim afektom, vitalnošću i zadovoljstvom životom (Gilman i Ashby, 2003; Harvey i sur., 2015), kao i samom samoregulacijom (Uzun Ozer i sur., 2014). Klibert i sur. (2005) navode da sebi-usmjereni perfekcionista doživljavaju užitak trudeći se i radeći te potom koriste taj užitak u svojim postignućima kao poticaj da još više napreduju. Isti autori ističu i da je sebi-usmjeren perfekcionizam adaptivan bez prisutnosti društveno očekivanog perfekcionizma. Sebi-usmjeren perfekcionizam korelira i s višim razinama radne angažiranosti, češćim javljanjem ugodnih emocija na poslu te manjim razinama iscrpljenosti hrvatskih zaposlenika (Mioč, 2020). Iz navedenog mogli bismo pretpostaviti da će sebi-usmjeren perfekcionizam biti pozitivno povezan s vitalnošću.

Adaptivan perfekcionizam u značajnoj je pozitivnoj korelaciji s ocjenama na studiju (Bieling i sur., 2003). S druge strane, sebi-usmjeren perfekcionizam u pozitivnoj je korelaciji sa zadovoljstvom i ponosom nakon postizanja „savršenih” rezultata te s nezadovoljstvom i sramom nakon postizanja lošijih rezultata (Stoeber i Yang, 2010). Uz to, adaptivni perfekcionizam pozitivno korelira s postavljanjem viših standarda i diskrepancom između standarda i stvarne izvedbe (Bieling i sur., 2003) te predviđa niže razine zadovoljstva izvedbom, čak i nakon kontroliranja spola, izvedbe, stresa i percipirane važnosti zadatka (Chen i sur., 2020). Iako prethodna istraživanja sugeriraju negativnu povezanost sa zadovoljstvom uspjehom na studiju, očekivana pozitivna veza te varijable s vitalnošću sugerira da će isti smjer povezanosti imati i sa sebi-usmjerenim perfekcionizmom. Budući da je pozitivna veza sa stvarnim uspjehom na studiju već dokumentirana (Bieling i sur., 2003), takav se odnos očekuje i u našem istraživanju.

1.7 Povezanost samoreguliranog učenja s vitalnošću i akademskim postignućem

Vitalnost je teorijski posljedica pojedinčeve unutarnje procjene samog sebe kao samoregulirajućeg, kompetentnog i autonomnog bića (Ryan i Deci, 2008) što naglašava da je

samoregulacija sastavni dio samog konstrukta vitalnosti. Uz to, samoregulirano učenje može dovesti do zanesenosti (engl. *flow*) (Joo i sur., 2014), a koja se primarno smatra ugodnim iskustvom koje izaziva užitek (Csikszentmihalyi, 1990). S obzirom na to, očekuje se pozitivna povezanost samoreguliranog učenja s vitalnošću. Vezano uz zanesenost, valja napomenuti i da Csikszentmihalyi i sur. (1997) predlažu da je jedan od ključnih faktora koji pravi distinkciju između prosječnih i vrhunskih mladih studenata glazbe stupanj u kojem oni intrinzično uživaju u glazbenim aktivnostima i u kojem im one daju mogućnost iskustva zanesenosti, a što dodatno potkrepljuje pretpostavke od kojih polazimo u ovom istraživanju.

Mnoga istraživanja potvrđuju da je samoregulirano učenje pozitivno povezano s uspješnijom izvedbom. Primjerice, učenici ili studenti koji su više upotrebljavali samoregulirano učenje imali su i bolji školski uspjeh (McClelland i Cameron, 2012), akademski uspjeh (Dent i Koenka, 2016) i bolju muzičku izvedbu (Miksza, 2013). Osim toga, Hallam (1992, 1997, 2001) je radila usporedbu između početnika i profesionalnih glazbenika te pronašla da su profesionalci izvještavali o više metakognitivnih aktivnosti, sofisticiranijih strategija upamćivanja i kognitivnih pristupa nošenju s anksioznošću vezanom uz izvedbu. Sve to upućuje da je opravdano očekivati pozitivnu korelaciju samoreguliranog učenja s uspjehom na studiju. S obzirom na spomenute rezultate koji pokazuju da su oni koji primjenjuju samoregulirano učenje ujedno i uspješniji, očekuje se pozitivan odnos i između samoreguliranog učenja i zadovoljstva uspjehom na studiju.

1.8 Samoregulirano učenje kao medijator u odnosu između perfekcionizma te uspješnosti i dobrobiti

Miksza i sur. (2021) u svom su istraživanju ispitivali različite prediktore dobrobiti studenata glazbe. Suprotno očekivanjima, nisu dobili statistički značajnu povezanost sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti, a u sklopu implikacija za buduća istraživanja navode potrebu za identifikacijom potencijalnih medijatora (npr. samopoimanja) u tom odnosu. Osim toga, ističu potrebu i za ispitivanjem utjecaja, primjerice, društveno očekivanog perfekcionizma kako bi ispitivani odnos bio jasniji. Kako sami autori navode, identifikacija i razjašnjavanje tih efekata mogli bi predstavljati važne rane korake u osmišljavanju intervencija koje bi povećale dobrobit studenata. Ako pobliže promotrimo definiciju i teorijsku pozadinu konstrukta vitalnosti, vidimo da se navodi da se on, prema teoriji samodeterminacije i sukladnom modelu vitalnosti (Ryan i Deci, 2008), temelji na autonomnoj samoregulaciji, zadovoljavanju temeljnih psiholoških potreba i intrinzičnim ciljevima. Uz to, naglasak je na tome da osoba koja ima visoke razine

vitalnosti ujedno ima i unutarnji lokus kontrole, ponaša se u skladu s vlastitim vrijednostima i ciljevima te samostalno regulira vlastito ponašanje. Uzimajući to u obzir, za očekivati je da će primjena samoreguliranog učenja utjecati na povećanje vitalnosti studenata. Istovremeno, u prethodnim su istraživanjima dobivene značajne pozitivne povezanosti između sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti (Won Sook, 2013) dok su obilježja društveno očekivanog perfekcionizma (Hewitt i Flett, 1993) u suprotnosti sa samodeterminirajućim modelom vitalnosti (Ryan i Deci, 2008). Dakle, vrsta perfekcionizma mogla bi određivati smjer njegovog utjecaja na vitalnost. Isto tako, neke karakteristike sebi-usmjerenih perfekcionista u određenoj mjeri odgovaraju obilježjima samoreguliranog učenja dok navike društveno očekivanih perfekcionista značajno odudaraju od tog modela. Stoga, moglo bi se pretpostaviti da će perfekcionizam različito utjecati na navike samoreguliranog učenja ovisno o tome je li usmjeren na sebe ili društveno očekivan. Upravo zbog svega navedenog, pretpostavlja se da bi samoregulirano učenje moglo biti medijator u odnosu između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma s jedne strane te vitalnosti s druge. Osim vitalnosti, kao kriteriji u ovom istraživanju odabrani su i uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju te samoefikasnost zbog različitog odnosa perfekcionizma s akademskim postignućem i samoefikasnošću ovisno o dimenziji perfekcionizma (npr. Bieling i sur., 2003; Mills i Blankstein, 2000; Stoeber i Yang, 2010).

Dakle, dosadašnja istraživanja ukazuju na to da različite dimenzije perfekcionizma mogu imati različit utjecaj na ishode poput dobrobiti i akademskog uspjeha studenata. Uz to, većina istraživanja fokusirala se na širu populaciju studenata te je manje poznat odnos između navedenih varijabli unutar populacije studenata glazbe. Teorijske postavke i nalazi nekih studija upućuju na to da bi samoregulirano učenje moglo biti posrednik u spomenutim odnosima, a da je njegova primjena pogotovo važna na umjetničkim studijima, kao što je, recimo, studij glazbe. Sukladno svemu navedenome, cilj je ovog istraživanja ispitati medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti kod hrvatskih studenata muzičkih akademija.

2 PROBLEMI RADA I HIPOTEZE

2.1 Problemi rada

- 1) Ispitati povezanost između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma, samoreguliranog učenja te uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoeфикаsnosti i vitalnosti.
- 2) Ispitati:
 - a. predviđaju li sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam različite aspekte samoreguliranog učenja
 - b. predviđa li samoregulirano učenje uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju, samoeфикаsnost i vitalnost
 - c. predviđaju li sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju, samoeфикаsnost i vitalnost i je li taj odnos posredovan samoreguliranim učenjem.

2.2 Hipoteze

- 1) **H1a:** Sebi-usmjeren perfekcionizam bit će pozitivno povezan sa samoreguliranim učenjem.
- 2) **H1b:** Društveno očekivani perfekcionizam bit će negativno povezan sa samoreguliranim učenjem.
- 3) **H1c:** Samoregulirano učenje bit će pozitivno povezano sa sve četiri kriterijske varijable (uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoeфикасношću i s vitalnoшću).
- 4) **H1d:** Sebi-usmjeren perfekcionizam bit će pozitivno povezan sa sve četiri kriterijske varijable (uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoeфикасношću i s vitalnoшću).
- 5) **H1e:** Društveno očekivani perfekcionizam bit će negativno povezan sa sve četiri kriterijske varijable (uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoeфикасношću i s vitalnoшću).
- 6) **H2a:** Sebi-usmjeren perfekcionizam bit će statistički značajan pozitivan, a društveno očekivani perfekcionizam statistički značajan negativan prediktor različitih aspekata samoreguliranog učenja.

- 7) **H2b:** Samoregulirano učenje bit će statistički značajan pozitivan prediktor uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti.
- 8) **H2c:** Sebi-usmjereni i društveno očekivani perfekcionizam imat će izravne učinke na kriterijske varijable (uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju, samoefikasnost i vitalnost) te medijacijske učinke putem samoreguliranog učenja.

3 METODA

3.1 Ispitanici

U ovo istraživanje bili su uključeni studenti glazbe sa svih godina studija i svih muzičkih akademija u Hrvatskoj. Konkretni uzorak sačinjavalo je ukupno 165 studenata koji su barem djelomično ispunili upitnik pri čemu je 120 osoba (72.7 %) ženskog, a 45 (27.3 %) muškog spola. Ispitanici su bili u dobi od 17 do 39 godina ($M = 21.79$, $SD = 3.07$), a studirali su na Muzičkoj akademiji Zagreb ($N = 86$, 52.1 %), Muzičkoj akademiji u Puli ($N = 20$, 12.1 %), Glazbenom odjelu Umjetničke akademije u Splitu ($N = 21$, 12.7 %) ili Odsjeku za glazbenu umjetnost Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku ($N = 38$, 23.0 %). Studirali su na prvoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 64$, 38.8 %), drugoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 22$, 13.3 %), trećoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 25$, 15.2 %), četvrtoj godini integriranog ili prvoj godini diplomskog ($N = 31$, 18.8 %), petoj godini integriranog ili drugoj godini diplomskog studija ($N = 16$, 9.7 %) te apsolventskoj godini ($N = 7$, 4.2 %). Obuhvaćeni su studenti sljedećih smjerova: Dirigiranje, Glazbena pedagogija, Glazbena umjetnost i kultura, Instrumentalni studij, Kompozicija, Muzikologija, Pjevanje i Teorija glazbe. 131 ispitanik riješio je upitnik do kraja, od čega 96 žena (73.3 %) i 35 muškaraca (26.7 %). U ovom je slučaju raspon dobi od 17 do 33 godine ($M = 21.31$, $SD = 2.49$). 76 sudionika studira na Muzičkoj akademiji Zagreb (58.0 %), 14 na Muzičkoj akademiji u Puli (10.7 %), 14 na Glazbenom odjelu Umjetničke akademije u Splitu (10.7 %) i 27 na Odsjeku za glazbenu umjetnost Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku (20.6 %). Studiraju na prvoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 57$, 43.5 %), drugoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 19$, 14.5 %), trećoj godini integriranog ili preddiplomskog ($N = 17$, 13.0 %), četvrtoj godini integriranog ili prvoj godini diplomskog ($N = 22$, 16.8 %), petoj godini integriranog ili drugoj godini diplomskog studija ($N = 13$, 9.9 %) te apsolventskoj godini ($N = 3$, 2.3 %). Obuhvaćeni su studenti sljedećih smjerova: Dirigiranje, Glazbena pedagogija, Instrumentalni studij, Kompozicija, Muzikologija, Pjevanje i Teorija glazbe.

3.2 Instrumentarij

3.2.1 Upitnik općih demografskih podataka

Upitnik je prikupio podatke o spolu, dobi, obrazovnoj instituciji i pripadajućem mjestu studiranja, studiju (smjeru), godini studija te o tome moraju li ispitanici za potrebe studija uvježbavati sviranje i/ili pjevanje (kontrolno pitanje) jer su upravo takvi studenti bili ciljna populacija. Naime, Skala samoreguliranih ponašanja vježbanja (SRPB, Self-Regulated Practice

Behavior; Miksza, 2012) koncipirana je tako da se pitanja u njoj referiraju upravo na proces uvježbavanja sviranja i/ili pjevanja, a ne na proces učenja činjeničnih podataka. Stoga, oni koji su na kontrolnom pitanju označili da za potrebe studija ne moraju uvježbavati sviranje i/ili pjevanje nisu mogli dalje rješavati upitnik.

3.2.2 Skala multidimenzionalnog perfekcionizma (MPS, Multidimensional Perfectionism Scale; Hewitt i Flett, 1991)

Za ispitivanje sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma koristila se Skala multidimenzionalnog perfekcionizma koju su razvili Hewitt i Flett (1991). Laboratorij dr. Hewitta porukom elektroničke pošte dao je suglasnost za korištenje instrumenta u zamjenu za podatke o spolu, dobi, državljanstvu i rezultatima sudionika na MPS-u. Na taj su način dr. Hewitt i dr. Flett uključeni kao suradnici i upitnik je bilo moguće upotrijebiti u istraživačke svrhe te ga prevesti i prilagoditi za domenu glazbe. Originalna skala sastoji se od 45 čestica koje su podijeljene u tri podljestvice, a koje ispituju tri dimenzije perfekcionizma: sebi-usmjeren, perfekcionizam usmjeren prema drugima i društveno očekivan. Međutim, u ovom su se istraživanju upotrijebile samo podljestvice sebi-usmjerenog (primjer je čestice „Zahtijevam od sebe ništa manje od savršenstva.“) i društveno očekivanog perfekcionizma (primjer je čestice „Ljudi oko mene očekuju da postížem uspjeh u svemu što radim.“), a svaka se od njih sastoji od po 15 čestica. Ispitanici na čestice odgovaraju na ljestvici od sedam stupnjeva (od izrazitog neslaganja do potpunog slaganja). Također, željelo se mjeriti perfekcionizam u domeni glazbe pa se sudionike uputom usmjerilo da procjene donose vezano uz funkcioniranje u području glazbe.

Cox i sur. (2002) prijavljuju odlične koeficijente pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za podljestvicu sebi-usmjerenog (Cronbachov alfa od .91) i društveno očekivanog (Cronbachov alfa od .88) perfekcionizma na uzorku studenata. Dmitrović (2015) u svom je istraživanju koristila skraćenu verziju upitnika koja je prevedena na hrvatski jezik, a sastoji se od 8 čestica sebi-usmjerenog i 10 čestica društveno očekivanog perfekcionizma. Dmitrović (2015) prijavljuje koeficijente pouzdanosti tipa Cronbach alfa dobivene na uzorku studenata s različitih sveučilišta u Hrvatskoj od .89 za sebi-usmjeren, te .73 za društveno očekivani perfekcionizam.

Međutim, u sklopu ovog istraživanja koristile su se sve originalne čestice iz spomenutih podljestvica i prevelo ih se neovisno o postojećem prijevodu. Postupak se prijevoda sastojao od četiri faze: 1) dvije osobe napravile su dva neovisna prijevoda s engleskog na hrvatski jezik; 2)

provela se sinteza oba hrvatska prijevoda; 3) profesorica engleskog jezika napravila je povratni prijevod s hrvatskog na engleski jezik; 4) pregledala se točnost i prikladnost prethodnih prijevoda i izradila konačna verzija prevedenog upitnika.

Ukupan se rezultat na podljestvicama dobio izračunom prosjeka odgovora na svim česticama koje pripadaju pojedinoj podljestvici kako bi raspon rezultata odgovarao inicijalnoj skali na kojoj ispitanici daju odgovore. Prije sumacije valjalo je rekodirati sljedeće čestice: „Nikada ne težim savršenstvu u svom radu.“, „Ljudi oko mene spremno prihvaćaju da i ja mogu pogriješiti.“, „Rijetko imam potrebu biti savršen/a.“, „Drugima ću se svidjeti čak i ako ne briljiram u svemu.“, „Drugi imaju dobro mišljenje o meni čak i kad nisam uspješan/a.“, „Ne moram biti najbolji/a u svemu što radim.“, „Nemam jako visoke ciljeve za sebe.“, „Moji roditelji rijetko očekuju da briljiram u svim aspektima svog života.“ te „Ljudi oko mene misle da sam još uvijek sposoban/a čak i ako pogriješim.“, i to kako bi veći rezultat na pojedinoj podljestvici ukazivao na veću izraženost sebi-usmjerenog, odnosno društveno očekivanog perfekcionizma.

Faktorska struktura skale provjerila se provođenjem eksploratorne faktorske analize (EFA). Podaci su se pokazali prikladnima za provedbu EFA jer je vrijednost Kaiser-Meyers-Olkin indeksa viša od 0.6 ($KMO = 0.86$) (Shrestha, 2021), a Bartlettov test sfericiteta statistički je značajan ($\chi^2 = 2735.50, p < .01$). Korištena metoda ekstrakcije metoda je zajedničkih osi (PAF) kojoj je dana prednost naspram metode glavnih komponenta jer Pedhazur i Schmelkin (1991, prema Pett i sur., 2003) objašnjavaju da je dobit od njene upotrebe mala osim ako prvih nekoliko faktora ne objašnjava povećí postotak ukupne varijance, a pritom misle na barem 50 %. Osim toga, Nunnally i Bernstein (1994, prema Pett i sur., 2003) tvrde da će faktorsko rješenje dobiveno metodom zajedničkih osi, a koje uključuje isti broj faktora kao rješenje dobiveno metodom glavnih komponenta rezultirati boljom procjenom korelacija jer rješenja dobivena metodom glavnih komponenta uključuju i pogreške mjerenja.

Kao metoda rotacije odabrana je ortogonalna Varimax rotacija jer se ekstrahirani faktori nalaze u nultoj korelaciji ($r = .01$). Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju (Eigen vrijednosti više od 1) (Hayton i sur., 2004), izdvajaju se čak četiri faktora dok se prema *scree plot* kriteriju jasno ističu dva. Imajući to na umu, ali i činjenicu da je riječ o validiranom i široko upotrebljavanom mjernom instrumentu, zadržana su dva faktora kako odgovara i originalnoj strukturi Hewitta i

Fletta (1991). Ta dva faktora zajedno objašnjavaju 41.52 % varijance, a zasićenja čestica na faktore prikazana su u Prilogu 1.

U Prilogu 1 vidljivo je da su tri čestice („Što sam bolji/a, to se od mene očekuje još više.“, „Ljudi oko mene očekuju da budem uspješan/a u svemu što radim.“ i „Ne moram biti najbolji/a u svemu što radim.“) zasićene na suprotne faktore od onih kako bi bilo u skladu s teorijskim očekivanjima. Čestica „Što sam bolji/a, to se od mene očekuje još više.“ originalno pripada podljestvici društveno očekivanog perfekcionizma iako se u ovom istraživanju grupirala s česticama koje mjere sebi-usmjeren perfekcionizam. Provjerila se njezina korigirana korelacija s ukupnim rezultatom na podljestvici (*item-total correlation*) te ona iznosi -.18. S obzirom na to te činjenicu da se pouzdanost podljestvice društveno očekivanog perfekcionizma značajno poveća nakon što se spomenutu česticu izbaci, odlučilo se sasvim ju eliminirati iz upitnika. Isti se problem pojavio s česticom „Ljudi oko mene očekuju da budem uspješan/a u svemu što radim.“, no ona se odlučila zadržati na originalnoj podljestvici društveno očekivanog perfekcionizma zbog zadovoljavajuće korigirane korelacije s ukupnim rezultatom na toj podljestvici ($r = .22$) kojoj i sadržajno odgovara. Čestica „Ne moram biti najbolji/a u svemu što radim.“ originalno pripada podljestvici sebi-usmjerenog perfekcionizma iako se u ovom istraživanju grupirala s česticama koje mjere društveno očekivani perfekcionizam. Čestica s ukupnim rezultatom na podljestvici sebi-usmjerenog perfekcionizma ima korelaciju od .19. Budući da je pouzdanost i s njom jako visoka, odlučila se zadržati na podljestvici kojoj originalno i sadržajno odgovara. Naposljetku, čestica „Moji roditelji rijetko očekuju da briljiram u svim aspektima svog života.“ originalno pripada podljestvici društveno očekivanog perfekcionizma, no u ovom se istraživanju nije grupirala ni na jedan faktor. Njezina korigirana korelacija s ukupnim rezultatom na spomenutoj podljestvici iznosi .04, stoga se odlučilo izbaciti ju iz upitnika.

Nakon uklanjanja spomenute dvije čestice iz daljnje obrade, ponovo se provela faktorska analiza uz PAF metodu ekstrakcije i Varimax rotaciju. Nova faktorska zasićenja čestica vidljiva su u Prilogu 2. U njemu je prikazana konačna faktorska struktura, a jednostavnu strukturu narušavaju četiri čestice (imaju zasićenja veća od .30 na više od jednog faktora). Čestica „Zahtijevam od sebe ništa manje od savršenstva.“ zadržana je na prvom faktoru (sebi-usmjeren perfekcionizam) jer na njemu ima više zasićenje te mu teorijski i sadržajno odgovara. Čestice „Drugima ću se svidjeti čak i ako ne briljiram u svemu.“, „Drugi imaju dobro mišljenje o meni čak i kad nisam uspješan/a.“ i „Ljudi oko mene misle da sam još uvijek sposoban/a čak i ako

pogriješim.“ zadržane su na drugom faktoru (društveno očekivani perfekcionizam) iz istih razloga.

Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije tj. Cronbach alfa podljestvice sebi-usmjerenog perfekcionizma iznosi $\alpha = .91$, a podljestvice društveno očekivanog perfekcionizma $\alpha = .84$. Dakle, obje su vrijednosti pouzdanosti vrlo dobre.

3.2.3 Skala samoreguliranih ponašanja vježbanja (SRPB, Self-Regulated Practice Behavior; Miksza, 2012)

Skalu samoreguliranih ponašanja vježbanja razvio je Miksza (2012) i originalno ju namijenio populaciji mladih adolescenata. Njome su se u ovom istraživanju mjerili različiti aspekti samoreguliranog učenja tijekom vježbanja sviranja ili pjevanja, kao i samoefikasnost. Suglasnost autora za korištenje i prijevod skale dobivena je izravnom komunikacijom s njim elektroničkom poštom. Miksza (2012) navodi dobre koeficijente pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za sve podljestvice (Cronbachov alfa u rasponu između .76 i .85), kao i dobre test-retest koeficijente pouzdanosti (Pearsonovi koeficijenti korelacije nalaze se u rasponu između .75 i .91). Ersozlu i Miksza (2015) adaptirali su SRPB na turski jezik i prijavili Cronbachove alfa koeficijente za turske podljestvice u rasponu od .62 do .90. Madeira i sur. (2018) napravili su adaptaciju na portugalski jezik i prijavljuju Cronbach alfa koeficijente u rasponu od .71 do .84.

Miksza (2012) je inicijalno pretpostavio pet podljestvica SRPB-a: samoefikasnost/motiv (10 čestica, primjer: „Vjerujem da mogu postati iznimno dobar/a u sviranju i/ili pjevanju.“); metoda (14 čestica, primjer: „Označavam problematične dijelove u glazbi dok vježbam.“); ponašanje (7 čestica, primjer: „Ako ne mogu točno odsvirati ili otpjevati skladbu, stanem i razmislim kako bi trebala zvučati.“); upravljanje vremenom (6 čestica, primjer: „Lako mi je ostati fokusiran/a na glazbu kad samostalno vježbam.“) i društveni utjecaji (10 čestica, primjer: „Pitam nastavnike za pomoć oko vježbanja zahtjevnih skladbi.“). Međutim, već je i tijekom validiranja instrumenta Miksza (2012) istraživao drugačiji način grupiranja čestica, npr. kompozite podljestvica metode i ponašanja, kao i metode, ponašanja te društvenih utjecaja. Naime, dobio je korelacije među tim trima podljestvicama u rasponu od .65 do .78. Nakon provedenih konfirmatornih faktorskih analiza, Miksza (2012) je zaključio da je model koji se sastoji od četiri faktora najpogodniji, a u kojem se metoda i ponašanje kombiniraju u jednu podljestvicu. Ipak, Ersozlu i Miksza (2015) na turskoj, kao i Madeira i sur. (2018) na portugalskoj verziji

zaključuju da se više odgovarajućom pokazala struktura u kojoj su podljestvice metode i ponašanja odvojene.

Podljestvica motiva/samoeфикаsnosti zapravo je Schmidtov (2007) instrument koji mjeri samoeфикаsnost u glazbi, a uvršten je u SRPB u ulozi dimenzije motiva. Razlog je tomu važnost samoeфикаsnosti u teorijskom modelu (Miksza, 2012), a spomenuta će se varijabla u ovom istraživanju ipak nalaziti u ulozi kriterija. Kako rezultat ostvaren na njoj ukazuje na percipiranu sadašnju i buduću uspješnost u području glazbe, ova podljestvica korištena je kao indikator percipirane uspješnosti u glazbi. Ispitanici su na njene čestice odgovarali na ljestvici od pet stupnjeva (od „uopće se ne slažem” do „u potpunosti se slažem”). Na ostalim podljestvicama sudionici su također davali odgovore na skali od pet stupnjeva (od „nikad“ do „uvijek“).

Ukupan rezultat na svakoj podljestvici računa se kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama (između ostalog, kako bi rezultati na podljestvicama bili međusobno usporedivi). Potrebno je rekodirati sedam čestica (npr. „Kad vježbam, mogu se samo kratko koncentrirati.“) kako bi veći rezultat na pojedinoj podljestvici označavao veću razvijenost konstrukta koji se njome ispituje. SRPB nije dostupan na hrvatskom jeziku, stoga su dvije osobe napravile prijevod, a o nekim nedoumicama i problematičnim česticama raspravilo se s profesoricom engleskog jezika te se izradila konačna verzija.

Faktorska struktura skale provjerila se provođenjem eksploratorne faktorske analize (EFA). Podaci su se pokazali prikladnima za provedbu EFA jer je vrijednost Kaiser-Meyers-Olkin indeksa viša od 0.6 ($KMO = 0.81$) (Shrestha, 2021), a Bartlettov test sfericiteta statistički je značajan ($\chi^2 = 3330.24, p < .01$). Korištena metoda ekstrakcije metoda je zajedničkih osi (PAF) kojoj je dana prednost naspram metode glavnih komponenata zbog istih razloga kao onih navedenih kod faktorske analize MPS-a. Osim toga, Pedhazur i Schmelkin (1991, prema Pett i sur., 2003) kritiziraju primjenu rotacije faktora prilikom korištenja ove metode jer su oni već neovisni jedan o drugome, tj. u nultoj korelaciji.

Kao metoda rotacije odabrana je kosokutna Direct Oblimin rotacija jer se ekstrahirani faktori nalaze u međusobnoj korelaciji. Tabachnick i Fidell (2007) preporučuju upotrebu kosokutne rotacije ako nakon njezine provedbe korelacije među faktorima iznose više od .32 (Brown, 2009), a što je u ovom istraživanju slučaj. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju (Eigen vrijednosti više od 1) (Hayton i sur., 2004), izdvaja se čak sedam faktora dok se prema *scree plot* kriteriju jasno ističu tri faktora, a nešto manje četvrti i peti. Razmotrena su faktorska

rješenja od tri, četiri i pet faktora, no pregledom dobivenih zasićenja te sadržajnom analizom zaključeno je da četvrti i peti faktor nemaju teorijskog i sadržajnog smisla. Stoga, odlučeno je da će se zadržati samo tri faktora što ne odgovara originalnoj Mikszinjoj (2012) strukturi. Ta tri faktora zajedno objašnjavaju 37.78 % varijance, a zasićenja čestica na faktore prikazana su u Prilogu 3. U njemu je vidljivo da dvije čestice („Dio vremena za vježbanje provodim čitajući note novih skladbi.“ i „Oklijevam hoću li tražiti savjet vezan uz glazbu od drugih.“) nisu zasićene na faktore na način koji bi bio teorijski i sadržajno smislen. Osim toga, pouzdanosti podljestvica na koje su se grupirale povećaju se nakon što se spomenute čestice izbacuju.

Stoga, donesena je odluka da ih se ukloni iz daljnje obrade te se ponovo provela faktorska analiza uz PAF metodu ekstrakcije i Direct Oblimin rotaciju. Nova faktorska zasićenja čestica vidljiva su u Prilogu 4. U njemu je prikazana konačna faktorska struktura, a jednostavnu strukturu narušavaju sljedeće čestice (imaju zasićenja veća od .30 na više od jednog faktora): „Ne osjećam se samopouzđano u vezi svoje sposobnosti sviranja i/ili pjevanja.“ – ova je čestica zadržana na trećem faktoru (samoeфикаsnost) jer njemu teorijski više odgovara, a i takav je raspored u skladu s Mikszinom (2012) originalnom strukturom; čestica „Lako mi je ostati fokusiran/a na glazbu kad samostalno vježbam.“ zadržana je na drugom faktoru (fokus) jer, osim prethodno navedenih razloga, ima više zasićenje na tom faktoru; naposljetku, čestica „Marljivo vježbam.“ zadržana je na prvom faktoru (samoregulirano učenje u glazbi) iz istih razloga.

Kako je ranije rečeno, dobivene su podljestvice samoreguliranog učenja u glazbi (29 čestica), fokusa (6 čestica) i samoeфикаsnosti (10 čestica). Samoregulirano učenje u glazbi odnosi se na dimenzije metode, ponašanja te društvenih utjecaja u kontekstu samoreguliranog uvježbavanja sviranja i/ili pjevanja. Fokus se odnosi na sposobnost koncentriranja, odnosno usredotočenost studenata na glazbu tijekom uvježbavanja sviranja i/ili pjevanja. Naposljetku, samoeфикаsnost se odnosi na percipiranu uspješnost u glazbi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije tj. Cronbach alfa podljestvice samoreguliranog učenja u glazbi iznosi $\alpha = .92$, podljestvice fokusa $\alpha = .85$, a podljestvice samoeфикаsnosti $\alpha = .83$. Dakle, pouzdanosti svih podljestvica visoke su i zadovoljavajućih vrijednosti.

3.2.4 Skala subjektivne vitalnosti (SVS, Subjective Vitality Scale; Ryan i Frederick, 1997)

Skala subjektivne vitalnosti (SVS) najviše je upotrebljavan mjerni instrument koji mjeri individualnu vitalnost, a razvili su ga Ryan i Frederick (1997) i faktorskom analizom dobili jedan faktor. Centar za teoriju samodeterminacije u ime je autora porukom elektroničke pošte dao dozvolu za korištenje ovog instrumenta. Skala se sastoji od ukupno sedam čestica, a primjer je čestice: „Osjećam se vrlo živo i vitalno.“ Ukupan rezultat formira se kao prosjek rezultata na svim tvrdnjama, a čestica se pod rednim brojem 2 („Osjećam da nemam dovoljno energije.“) prije izračuna prosjeka mora obrnuto kodirati. Ispitanici na čestice odgovaraju na ljestvici od sedam stupnjeva (od „uopće nije istinito“ do „vrlo istinito“).

Mnoga istraživanja potvrđuju da SVS pokazuje dobru pouzdanost i kovarijaciju sa somatskim i psihološkim utjecajima na vitalnost (Lavrusheva, 2020). Konkretno, Miksza i sur. (2021) prijavljuju vrlo dobar koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za SVS (Cronbachov alfa iznosio je .89). Bostic i sur. (2000) evaluirali su konstruktnu valjanost i korisnost skale koristeći linearno strukturno modeliranje i dobili kraću verziju koja se sastoji samo od pozitivno formuliranih čestica (jedina negativno formulirana uklonjena je). Također, Kawabata i sur. (2017) ustanovili su da je još kraća verzija koja se sastoji od pet čestica pouzdanija mjera subjektivne vitalnosti na uzorku stanovnika Japana i Singapura. Autori su uklonili česticu „Veselim se svakom novom danu.“ jer zahvaća i optimizam, a ne samo vitalnost kao takvu (Kawabata i sur., 2017).

Ipak, u ovom istraživanju upotrijebila se originalna verzija Ryana i Frederick (1997). Za korištenu je skalu dostupan hrvatski prijevod, a upotrijebljen je u Rijavec i sur. (2011). Autorice u sklopu tog istraživanja prijavljuju Cronbachov alfa od .79 na velikom uzorku zagrebačkih i riječkih studenata. Upravo je taj prijevod korišten i u ovom istraživanju. Zadržana je ista struktura sa svih sedam čestica, a dobiven je Cronbachov alfa od .89 što sugerira da je pouzdanost skale vrlo dobra.

3.2.5 Uspjeh na studiju

Uspjeh na studiju operacionaliziran je kao prosjek ocjena na svim kolegijima koje je student dosad položio. Studenti su bili zamoljeni da navedu svoj dosadašnji uspjeh na studiju, tj. prosjek ocjena zaokružen na dvije decimale uz napomenu da taj podatak mogu pronaći na svom Studomatu (u ISVU sustavu).

3.2.6 Zadovoljstvo uspjehom na studiju

Zadovoljstvo uspjehom na studiju mjerilo se pomoću jedne tvrdnje koja glasi: „Koliko ste zadovoljni Vašim dosadašnjim uspjehom na studiju?“ Ispitanici su na spomenutu česticu odgovarali na skali od pet stupnjeva označavanjem odgovarajućeg broja od 1 do 5. Pritom, brojevi znače sljedeće: 1 – uopće nisam zadovoljan/a, 2 – uglavnom nisam zadovoljan/a, 3 – niti sam zadovoljan/a, niti nezadovoljan/a, 4 – uglavnom sam zadovoljan/a i 5 – u potpunosti sam zadovoljan/a. U ovom istraživanju bilo je važno u obzir uzeti i subjektivnu percepciju studenata glede njihovih ocjena, a ne samo njihovu objektivnu vrijednost. Upravo bi to moglo biti ključno u odnosu s različitim domenama perfekcionizma i samoreguliranim učenjem.

Leung i Xu (2013) istražili su na kineskom uzorku norme, psihometrijska svojstva i konstruktnu valjanost tzv. „SI mjera“ (*Single-item measures*, postupak mjerenja konstrukta samo jednom česticom), između ostalog i subjektivne akademske izvedbe. Autori zaključuju da, iako u tom trenutku nisu pronašli nijedan formalan zapis korištenja mjere subjektivne akademske izvedbe koja se sastoji samo od jedne čestice, da se upotreba iste itekako preporuča te ima zadovoljavajuća psihometrijska svojstva. U njihovom istraživanju koristila se čestica „Moji akademski rezultati vrlo su dobri.“, a mjerila se na skali od 0 (izrazito se ne slažem) do 10 (izrazito se slažem).

Popa-Velea i sur. (2021) u svom su istraživanju subjektivnu procjenu percipiranog zadovoljstva akademskom izvedbom u prethodnim godinama mjerili dihotomnom česticom na koju se odgovaralo s „da“ ili „ne“. Nadalje, na hrvatskom je uzorku Mohorić (2008) koristila jednu česticu na skali Likertova tipa od četiri stupnja (od „zadovoljan/na sam, studiram najbolje što mogu“ do „nezadovoljan/na sam, puno se trudim, ali uspjeh izostaje“) kao subjektivnu mjeru akademskog postignuća. Zapravo je bila riječ o procjeni zadovoljstva sudionika sobom kao studentom (Maurer i Andrews, 2000).

3.3 Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2022. godine, a u njemu su sudjelovali studenti glazbe iz Zagreba, Pule, Splita i Osijeka. Cijeli upitnik koji se koristio u istraživanju kreiran je u programu Qualtrics, a ispitanici su mu imali pristup putem poveznice koju im je poslao istraživač ili regruter. Dakle, sudionike se regrutiralo osobnim kontaktom i metodom snježne grude, dijeljenjem poveznice u grupama studenata glazbe na društvenim mrežama, slanjem poveznice referadama muzičkih akademija i profesorima, a u jednom su slučaju

studenti dobili bodove na kolegiju u zamjenu za sudjelovanje u istraživanju. Dakle, ispitanici su upitnik ispunjavali *online*, onda kada su oni željeli pristupiti istraživanju, i to koristeći mobilni uređaj ili računalo. Medijan trajanja ispunjavanja upitnika iznosi oko 13 minuta. U sklopu početne upute ispitanike se informiralo o temi i cilju istraživanja, naglašeno im je da sudjelovati mogu samo oni studenti koji za potrebe studija moraju uvježbavati sviranje i/ili pjevanje, zajamčena im je anonimnost, istaknuto dobrovoljno sudjelovanje u istraživanju te mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Nakon upitnika općih demografskih podataka, ispitanici su ispunili MPS (Hewitt i Flett, 1991), zatim SRPB (Miksza, 2012), potom SVS (Ryan i Frederick, 1997) i na kraju dali podatke o svom akademskom postignuću.

4 REZULTATI

4.1 Deskriptivni podaci

Deskriptivni podaci varijabli ispitanih u ovom istraživanju prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. *Broj ispitanika, aritmetička sredina, standardna devijacija, raspon rezultata, simetričnost, spljoštenost i Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti podljestvica Skale multidimenzionalnog perfekcionizma, Skale samoreguliranih ponašanja vježbanja, Skale subjektivne vitalnosti, varijable uspjeha na studiju i zadovoljstva uspjehom na studiju*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Raspon	Simetričnost	Spljoštenost	Cronbach alfa
Sebi-usmjeren perfekcionizam	165	4.86	1.15	1.07-6.87	-0.79	0.65	.91
Društveno očekivani perfekcionizam	165	3.37	1.02	1.23-6.23	0.45	0.32	.84
Samoregulirano učenje u glazbi	132	3.82	0.61	1.03-5.00	-0.90	2.20	.92
Fokus	132	3.00	0.86	1.00-4.83	-0.19	-0.56	.85
Samoefikasnost	142	3.77	0.63	1.50-5.00	-0.71	0.64	.83
SVS	131	4.01	1.32	1.00-7.00	0.20	-0.52	.89
Uspjeh na studiju	78	4.49	0.34	3.68-5.00	-0.58	-0.45	/
Zadovoljstvo uspjehom na studiju	131	4.06	0.75	1-5	-1.31	3.73	/

Kao što je vidljivo u Tablici 1, ispitanici generalno ostvaruju nešto viši rezultat na dimenziji sebi-usmjerenog nego društveno očekivanog perfekcionizma. Vrijednosti su indeksa simetričnosti i spljoštenosti njihovih distribucija unutar prihvatljivih pa se može tvrditi da su

rezultati još uvijek normalno distribuirani. Budući da su vrijednosti indeksa simetričnosti i spljoštenosti većinom različite od nule, a što bi označavalo optimalnu normalnu distribuciju, određeni su prihvatljivi rasponi unutar kojih se spomenute vrijednosti mogu kretati da bi se distribucija još uvijek smatrala normalnom. U nekim slučajevima, taj raspon iznosi ± 2 (Field, 2009; George i Mallery, 2010), a u drugima ± 1 (Bulmer, 1979). Nešto blaži kriterij onaj je Haira i sur. (2010) te Byrne (2010) prema kojima se distribucija može smatrati normalnom ako se vrijednost indeksa simetričnosti nalazi između -2 i +2, a spljoštenosti između -7 i +7.

Distribucija rezultata na varijablama samoreguliranog učenja u glazbi i samoefikasnosti blago je negativno asimetrična što znači da se ispitanici generalno nešto više upuštaju u samoregulirano učenje, kao i da imaju nešto višu samoefikasnost. Ipak, vrijednosti su indeksa simetričnosti prihvatljive. Vrijednosti indeksa spljoštenosti za sve tri podljestvice SRPB-a nalaze se unutar prihvatljivog raspona od ± 7 (Byrne, 2010; Hair i sur., 2010), a rezultati na SVS-u normalno su distribuirani.

Usprkos tome što ispitanici u prosjeku imaju vrlo visok uspjeh na studiju (Tablica 1), vrijednosti su indeksa simetričnosti i spljoštenosti unutar prihvatljivog raspona. Međutim, s obzirom da velik dio ukupnog uzorka čine studenti 1. godine preddiplomskog ili integriranog studija, uzorak je na ovoj varijabli značajno manji nego na ostalima. Također, ispitanici su u prosjeku uglavnom zadovoljni svojim uspjehom na studiju. Distribucija je varijable zadovoljstva uspjehom na studiju donekle negativno asimetrična, ali indeks simetričnosti još je uvijek unutar prihvatljivog raspona od ± 2 (Field, 2009; George i Mallery, 2010). Također, iako bi se prema Fieldu (2009) te Georgeu i Malleryju (2010) ova distribucija smatrala leptokurtičnom, prema Byrne (2010) te Hairu i sur. (2010) ona ne odstupa od normalne.

4.2 Povezanost među varijablama u istraživanju

Provjerene su međusobne korelacije varijabli mjenjenih u ovom istraživanju, a koje će se ispitati unutar pretpostavljenog modela. Osim toga, provjerene su njihove povezanosti s kontrolnim varijablama spola i dobi. Sve bivarijatne korelacije prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2. *Korelacijska matrica – Pearsonovi koeficijenti korelacije među mjenjenim varijablama*

Spol	Dob	SOP	SPP	SRL	Fokus	SE	Uspjeh na studiju	Zadovoljstvo uspjehom na studiju	SVS
------	-----	-----	-----	-----	-------	----	-------------------	----------------------------------	-----

Spol	1	.17*	-.11	-.09	-.21*	-.05	.10	-.00	-.05	.08
Dob		1	-.02	-.04	-.13	-.05	-.06	-.08	-.16	.08
SOP			1	.04	.23**	.04	.13	.14	.01	.06
SPP				1	-.15	-.23**	-.13	-.16	.02	-.22*
SRL					1	.20*	.45**	-.00	.21*	.22*
Fokus						1	.31**	.17	.18*	.41**
SE							1	.05	.45**	.22*
Uspjeh na studiju								1	.21	-.00
Zadovoljstvo uspjehom na studiju									1	.10
SVS										1

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

SOP – sebi-usmjeren perfekcionizam

SPP – društveno očekivani perfekcionizam

SRL – samoregulirano učenje u glazbi

SE – samoefikasnost

SVS – vitalnost

Spol je kodiran sa $\bar{Z} = 0$, $M = 1$.

Kao što se može vidjeti u Tablici 2, među mjerenim varijablama uglavnom prevladavaju niske do umjereno visoke korelacije. Svojom visinom pogotovo se ističu pozitivne korelacije između samoefikasnosti s jedne strane te samoreguliranog učenja u glazbi i zadovoljstva uspjehom na studiju s druge, kao i između fokusa i vitalnosti. Ističe se i pozitivna korelacija fokusa sa samoefikasnošću, a značajno su pozitivno povezani i samoregulirano učenje u glazbi sa sebi-usmjerenim perfekcionizmom, fokusom, zadovoljstvom uspjehom na studiju i vitalnošću, fokus sa zadovoljstvom uspjehom na studiju te samoefikasnost s vitalnošću. Društveno očekivani perfekcionizam značajno je negativno povezan s fokusom i vitalnošću. Što se kontrolnih varijabli tiče, dobivena je značajna pozitivna korelacija između spola i dobi što znači da su u ovom uzorku muški ispitanici nešto stariji od ženskih. Osim toga, još je dobivena samo značajna negativna korelacija spola sa samoreguliranim učenjem u glazbi što pokazuje da se studentice nešto češće upuštaju u samoregulirano učenje nego studenti.

4.3 Provjera medijacijskog učinka samoreguliranog učenja

Prema Baronu i Kennyju (1986), da bi se uopće krenulo u provjeru medijacijskog učinka, sljedeći uvjeti moraju biti zadovoljeni: 1) postoji značajna povezanost prediktora i medijatora; 2) postoji značajna povezanost prediktora i kriterija; 3) postoji značajna povezanost medijatora i kriterija. Kao što je vidljivo u Tablici 2, treći je uvjet u tri slučaja u potpunosti zadovoljen

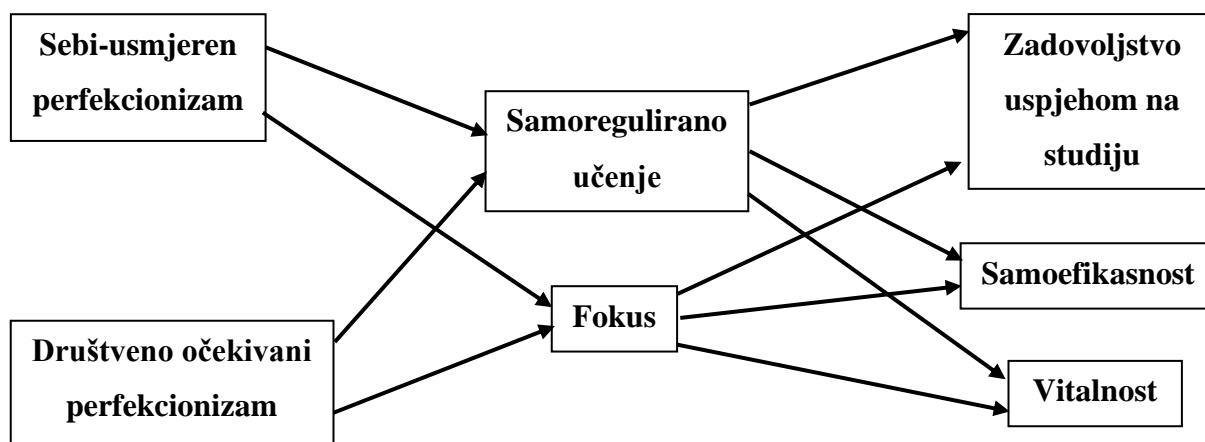
(osim kod varijable uspjeha na studiju), ali izostaju potrebne korelacije između sebi-usmjerenog perfekcionizma i fokusa, društveno očekivanog perfekcionizma i samoreguliranog učenja te oba prediktora sa samoefikasnošću, uspjehom na studiju i zadovoljstvom uspjehom na studiju, kao i sebi-usmjerenog perfekcionizma s vitalnošću. Međutim, medijacijski učinak ipak se testirao u nastavku jer Zhao i sur. (2010) u svom radu ističu nedostatke i propuste u popularnoj metodi Barona i Kennyja (1986) argumentirajući da je jedini uvjet utvrđivanja medijacijskog učinka značajan indirektni efekt $a*b$. Isti autori tvrde da nije potrebno da postoji značajna bivarijatna korelacija između prediktora i kriterija, odnosno da preduvjet za dobivanje značajnog indirektnog efekta nije i značajan ukupni efekt. Za provjeru medijacijskog učinka Zhao i sur. (2010) predlažu metodu percentilnog samouzorkovanja (Preacher i Hayes, 2004) koja ima veću statističku snagu od Sobelovog z-testa kojeg preporučuju Baron i Kenny (1986).

Sukladno navedenom u prethodnom odlomku, medijacijski učinak različitih aspekata samoreguliranog učenja provjerio se koristeći PROCESS dodatak u programu IBM SPSS Statistics 20. Testiralo se nekoliko modela, a u nastavku će biti prikazan svaki od njih. Osim indirektnih efekata, u modelima su se ispitali i ukupni te direktni efekti sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma na kriterijske varijable. Valja napomenuti da se oba modela u kojima je uspjeh na studiju kriterij uopće nisu prikazala iz dva razloga. Prvo, podatak o prosjeku ocjena na studiju prikupljen je za premali broj ispitanika ($N = 78$) i drugo, uspjeh na studiju ne nalazi se u značajnoj bivarijatnoj korelaciji ni s jednom drugom varijablom (Tablica 2). Stoga, provedeno je šest višestrukih medijacijskih analiza s dva usporedna medijatora, a u svakom modelu kontrolirali su se dob i spol kao kovarijati. Razlog su za odvojene analize postavke PROCESS dodatka u kojem nije moguće postaviti više prediktora i kriterija odjednom. To znači da se moralo testirati ukupno šest modela s po jednim prediktorom i kriterijem. Analize su se izvršile pomoću metode percentilnog samouzorkovanja (engl. *bootstrapping*) koristeći 5000 slučajnih poduzoraka iz ispitivanog uzorka s korekcijom pristranosti 95 %-tnim intervalima pouzdanosti s centriranim varijablama. Ako izračunati interval pouzdanosti (IP) ne sadrži nulu, tj. kad su njegova donja i gornja granica obje pozitivnog ili negativnog predznaka, smatra se da je pronađen značajan medijacijski efekt (Igartua i Hayes, 2021; MacKinnon i sur., 2004). Koeficijenti manji od 0.10 predstavljaju slab efekt, oni oko 0.30 srednji, a oni iznad 0.50 interpretiraju se kao jak efekt (Kenny i Judd, 2014; Kline, 1998).

Što se vrsta medijacija tiče, Zhao i sur. (2010) navode tri tipa pronađene medijacije, a dva tipa nepostojeće medijacije. Prva je komplementarna medijacija u sklopu koje su svi efekti značajni i u istom smjeru; druga je kompetitivna u kojoj su pronađeni značajni direktni i indirektni efekt, ali u različitom smjeru; treća je čista indirektna medijacija u kojoj postoji indirektni, ali nije pronađen značajan direktni efekt; četvrta je čista direktna ne-medijacija za koju je karakteristična prisutnost direktnog efekta, ali odsutnost indirektnog; posljednja je ne-medijacija bez efekata koja predstavlja izostanak oba efekta u medijaciji. Posljednja dva tipa, naravno, odnose se na nepostojeću medijaciju.

Prije detaljnijeg prikaza svakog od manjih modela koji su se zasebno ispitali u PROCESS-u, grafički će se prikazati ukupan model sa svim varijablama (Slika 1). Valja napomenuti da su, radi jednostavnijeg izgleda, na grafičkom prikazu izostavljeni pretpostavljeni direktni i ukupni efekti prediktorskih na kriterijske varijable.

Slika 1. Model medijacijskog učinka različitih aspekata samoreguliranog učenja u odnosu između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma s jedne strane te zadovoljstva uspjehom na studiju, samoeфикаsnosti i vitalnosti s druge



4.3.1 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju

U ovom modelu kao prediktor postavljen je sebi-usmjeren perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij zadovoljstvo uspjehom na studiju, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 3. Analiza efekata korištenjem PROCESS dodatka pokazala je da sebi-usmjeren perfekcionizam ima slab do umjeren, ali statistički značajan

direktan pozitivan učinak na samoregulirano učenje (a_1), ali nema značajan direktan učinak na fokus (a_2). Međutim, ni sebi-usmjeren perfekcionizam (c'), ni samoregulirano učenje (b_1), ni fokus (b_2) nemaju statistički značajan direktan učinak na zadovoljstvo uspjehom na studiju.

Nadalje, ukupan efekt sebi-usmjerenog perfekcionizma na zadovoljstvo uspjehom na studiju također nije značajan (c ; $R^2 = .03$, $F = 1.13$, $df = 3/127$, $p > .05$), a neznačajni su i indirektni efekti ukupno (ab), preko samoreguliranog učenja (a_1b_1) i fokusa (a_2b_2). Dakle, riječ je o ne-medijaciji bez efekata, stoga nije pronađen značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja ni fokusa u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju.

4.3.2 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i samoefikasnosti

U ovom modelu kao prediktor postavljen je sebi-usmjeren perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij samoefikasnost, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 3. Pokazalo se da u ovom modelu sebi-usmjeren perfekcionizam ima umjeren statistički značajan pozitivan direktan učinak na samoregulirano učenje (a_1), a značajan je i efekt spola na način da se studentice češće upuštaju u samoregulirano učenje nego studenti. Međutim, sebi-usmjeren perfekcionizam nema značajan direktan efekt na fokus (a_2), kao ni na samoefikasnost (c'). Na samoefikasnost značajan i jak pozitivan direktan učinak imaju samoregulirano učenje (b_1) i fokus (b_2) čiji je učinak umjerene jačine, a značajan je i efekt spola na način da muški studenti imaju višu samoefikasnost od ženskih.

Međutim, ukupan efekt sebi-usmjerenog perfekcionizma na samoefikasnost nije statistički značajan (c ; $R^2 = .02$, $F = .78$, $df = 3/128$, $p > .05$), a neznačajni su i indirektni efekti ukupno (ab) i preko fokusa (a_2b_2). No, indirektni efekt preko samoreguliranog učenja statistički je značajan i pozitivan (a_1b_1), iako slabe jačine. Dakle, riječ je o čistoj indirektnoj medijaciji, stoga je pronađen značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i samoefikasnosti.

4.3.3 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti

U ovom modelu kao prediktor postavljen je sebi-usmjeren perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij vitalnost, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 3. I u ovom modelu dobiveno je da sebi-usmjeren perfekcionizam ima

slab do umjeren, ali značajan pozitivan direktan efekt na samoregulirano učenje (a_1), no da nema značajan direktan učinak na fokus (a_2), kao ni na vitalnost (c'). S druge strane, i samoregulirano učenje (b_1) i fokus (b_2) imaju značajan pozitivan direktan efekt na vitalnost. Pritom, učinak samoreguliranog učenja slab je do umjeren, a učinak fokusa umjeren do jak.

Ukupan efekt sebi-usmjerenog perfekcionizma na vitalnost nije značajan (c ; $R^2 = .02$, $F = .71$, $df = 3/127$, $p > .05$), kao ni indirektni efekti ukupno (ab), preko samoreguliranog učenja (a_1b_1) ni preko fokusa (a_2b_2). Dakle, riječ je o ne-medijaciji bez efekata, stoga nije pronađen značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja ni fokusa u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti.

Tablica 3. Prikaz veličina efekata za modele u kojima je sebi-usmjeren perfekcionizam prediktor, a samoregulirano učenje i fokus medijatori; efekti su izračunati u PROCESS dodatku SPSS-a

Efekt	Kriterij (Y) =>	Zadovoljstvo uspjehom na studiju	Samoefikasnost	Vitalnost
Ukupan efekt	c	-.01, [-.117, .104]	.05, [-.044, .138]	.08, [-.113, .276]
	c (standardizirani)	-.01	.09	.07
Direktni efekti	a_1	.09*, [.004, .176]	.10*, [.013, .185]	.09*, [.004, .176]
	a_1 (standardizirani)	.18*	.20*	.18*
	a_2	.01, [-.118, .136]	.02, [-.107, .147]	.01, [-.118, .136]
	a_2 (standardizirani)	.01	.03	.01
	b_1	.22, [-.002, .446]	.44**, [.273, .599]	.41*, [.045, .767]
	b_1 (standardizirani)	.18	.43**	.19*
	b_2	.12, [-.027, .275]	.17**, [.058, .278]	.59**, [.350, .837]
	b_2 (standardizirani)	.14	.23**	.39**
	c'	-.03, [-.137, .083]	.00, [-.080, .081]	.04, [-.138, .217]
	c' (standardizirani)	-.04	.00	.04
Indirektni efekti	a_1b_1	.02, [-.014, .074]	.04*, [.005, .101]	.04, [-.001, .105]
	a_1b_1 (standardizirani)	.03, [-.023, .107]	.08*, [.009, .179]	.03, [-.001, .091]
	a_2b_2	.00, [-.025, .026]	.00, [-.027, .031]	.01, [-.085, .097]
	a_2b_2 (standardizirani)	.00, [-.039, .042]	.01, [-.049, .060]	.01, [-.076, .088]
	ab (total)	.02, [-.026, .078]	.05, [-.007, .116]	.04, [-.059, .154]
	ab (standardizirani)	.03, [-.042, .113]	.09, [-.014, .208]	.04, [-.055, .135]

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

SOP = sebi-usmjeren perfekcionizam

SRL = samoregulirano učenje

[] = 95 %-tni interval pouzdanosti

c = ukupan efekt SOP na kriterij

a₁ = direktan efekt SOP na SRL

a₂ = direktan efekt SOP na fokus

b₁ = direktan efekt SRL na kriterij

b₂ = direktan efekt fokusa na kriterij

c' = direktan efekt SOP na kriterij

a₁b₁ = indirektan efekt preko SRL

a₂b₂ = indirektan efekt preko fokusa

ab = ukupan indirektan efekt

4.3.4 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju

U ovom modelu kao prediktor postavljen je društveno očekivani perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij zadovoljstvo uspjehom na studiju, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 4. Nije dobiven značajan direktan učinak društveno očekivanog perfekcionizma na samoregulirano učenje (a₁) iako je u očekivanom, negativnom smjeru. Međutim, dobiven je značajan efekt spola na način da se studentice češće upuštaju u samoregulirano učenje nego studenti. Direktan učinak društveno očekivanog perfekcionizma na fokus značajan je, umjeren i negativan (a₂). Nije dobiven značajan direktan efekt društveno očekivanog perfekcionizma (c') ni fokusa (b₂) na zadovoljstvo uspjehom na studiju, ali statistički je značajan i pozitivan direktan učinak samoreguliranog učenja (b₁), iako slab do umjeren.

Ukupan efekt društveno očekivanog perfekcionizma na zadovoljstvo uspjehom na studiju nije značajan (c; $R^2 = .03$, $F = 1.16$, $df = 3/127$, $p > .05$), kao ni indirektni efekti preko samoreguliranog učenja (a₁b₁) ni preko fokusa (a₂b₂). Međutim, indirektan efekt ukupno značajan je (ab), iako slab. Dakle, nije dobiven značajan pojedinačni medijacijski učinak, ali ukupan jest. Stoga, riječ je o čistoj indirektnoj medijaciji.

4.3.5 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i samoeфикаsnosti

U ovom modelu kao prediktor postavljen je društveno očekivani perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij samoeфикаsnost, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 4. Ni u ovom slučaju nije dobiven značajan direktan učinak društveno očekivanog perfekcionizma (a₁) na samoregulirano učenje (iako je u očekivanom, negativnom smjeru), ali značajan je efekt spola na način da se studentice češće upuštaju u samoregulirano

učenje nego studenti. No, dobiven je značajan umjeren negativan direktan učinak društveno očekivanog perfekcionizma na fokus (a_2), ali njegov direktan efekt na samoeфикаsnost nije značajan (c'). Međutim, značajan pozitivan direktan učinak na samoeфикаsnost imaju samoregulirano učenje (b_1) i fokus (b_2), a značajan je i efekt spola na način da muški studenti imaju višu samoeфикаsnost od ženskih. Pritom, efekt samoreguliranog učenja snažan je, a onaj fokusa umjeren.

Ukupan efekt društveno očekivanog perfekcionizma na samoeфикаsnost nije značajan (c ; $R^2 = .03$, $F = 1.18$, $df = 3/128$, $p > .05$), kao ni indirektni efekt preko samoreguliranog učenja (a_1b_1). No, značajni su indirektni efekti ukupno (ab) i preko fokusa (a_2b_2), iako su slabe jačine. Dakle, riječ je o čistoj indirektnoj medijaciji, stoga je dobiven značajan medijacijski učinak fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i samoeфикаsnosti.

4.3.6 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i vitalnosti

U ovom modelu kao prediktor postavljen je društveno očekivani perfekcionizam, medijatori su samoregulirano učenje i fokus, kriterij vitalnost, a kovarijati dob i spol. Veličine efekata prikazane su u Tablici 4. Pokazalo se da društveno očekivani perfekcionizam nema značajan direktan učinak na samoregulirano učenje (a_1), ali značajan je efekt spola na način da se studentice češće upuštaju u samoregulirano učenje nego studenti. Međutim, društveno očekivani perfekcionizam ima značajan umjeren negativan direktan učinak na fokus (a_2), no njegov direktan efekt na vitalnost nije značajan (c'). Na vitalnost pak značajan pozitivan direktan učinak imaju samoregulirano učenje (b_1) i fokus (b_2). Pritom, efekt samoreguliranog učenja slab je do umjeren, a fokusa umjeren.

Ukupan efekt društveno očekivanog perfekcionizma na vitalnost ipak je značajan, umjerene jačine i u negativnom smjeru (c ; $R^2 = .06$, $F = 2.69$, $df = 3/127$, $p < .05$), a značajni su i indirektni efekti ukupno (ab) i preko fokusa (a_2b_2), iako su slabe jačine. Indirektni efekt preko samoreguliranog učenja nije statistički značajan (a_1b_1). Dakle, riječ je o čistoj indirektnoj medijaciji, stoga je dobiven značajan medijacijski učinak fokusa u odnosu između društveno očekivanog perfekcionizma i vitalnosti.

Tablica 4. *Prikaz veličina efekata za modele u kojima je društveno očekivani perfekcionizam prediktor, a samoregulirano učenje i fokus medijatori; efekti su izračunati u PROCESS dodatku SPSS-a*

Efekt	Kriterij (Y) =>	Zadovoljstvo uspjehom na studiju	Samoeфикаsnost	Vitalnost
Ukupan efekt	c	.02, [-.106, .144]	-.08, [-.181, .025]	-.28*, [-.493, -.063]
	c (standardizirani)	.03	-.13	-.22*
Direktni efekti	a ₁	-.09, [-.187, .009]	-.09, [-.188, .009]	-.09, [-.187, .009]
	a ₁ (standardizirani)	-.15	-.15	-.15
	a ₂	-.19**, [-.328, -.048]	-.19**, [-.329, -.048]	-.19**, [-.328, -.048]
	a ₂ (standardizirani)	-.23**	-.23**	-.23**
	b ₁	.23*, [.005, .448]	.44**, [.274, .595]	.39*, [.035, .746]
	b ₁ (standardizirani)	.18*	.43**	.18*
	b ₂	.14, [-.013, .296]	.17**, [.053, .279]	.56**, [.310, .805]
	b ₂ (standardizirani)	.16	.23**	.36**
	c'	.07, [-.061, .192]	-.01, [-.100, .085]	-.14, [-.341, .064]
	c' (standardizirani)	.09	-.01	-.11
Indirektni efekti	a ₁ b ₁	-.02, [-.072, .013]	-.04, [-.093, .004]	-.04, [-.089, .005]
	a ₁ b ₁ (standardizirani)	-.03, [-.093, .020]	-.07, [-.149, .007]	-.03, [-.071, .004]
	a ₂ b ₂	-.03, [-.088, .010]	-.03*, [-.076, -.002]	-.11*, [-.211, -.015]
	a ₂ b ₂ (standardizirani)	-.04, [-.122, .015]	-.05*, [-.126, -.003]	-.08*, [-.166, -.012]
	ab (total)	-.05*, [-.109, -.001]	-.07*, [-.142, -.010]	-.14*, [-.265, -.027]
	ab (standardizirani)	-.07*, [-.142, -.001]	-.12*, [-.228, -.015]	-.11*, [-.207, -.021]

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

SPP = društveno očekivani perfekcionizam

SRL = samoregulirano učenje

[] = 95 %-tni interval pouzdanosti

c = ukupan efekt SPP na kriterij

a₁ = direktan efekt SPP na SRL

a₂ = direktan efekt SPP na fokus

b₁ = direktan efekt SRL na kriterij

b₂ = direktan efekt fokusa na kriterij

c' = direktan efekt SPP na kriterij

a₁b₁ = indirektan efekt preko SRL

a₂b₂ = indirektan efekt preko fokusa

ab = ukupan indirektan efekt

5 RASPRAVA

Mnogo dosadašnjih istraživanja bavilo se predikcijom stresa, anksioznosti, depresije i ostalih pokazatelja narušenog mentalnog zdravlja studenata. Međutim, malo je studija u kojima se nastojalo ispitati varijable i mehanizme koji leže u podlozi psihološkog procvata pojedinca, njegovog zadovoljstva i koji mu omogućuju da maksimalno iskoristi svoj potencijal za učenje (Miksza i sur., 2021). S obzirom na to da je dobrobit studenata umjetničkih studija pogotovo ranjiva (Lipson i sur., 2016), u ovom se istraživanju odlučilo usmjeriti na studente glazbe. Miksza i sur. (2021) u svom su istraživanju ispitivali različite prediktore dobrobiti studenata glazbe, a budućim istraživačima preporučili su da se usmjere na identifikaciju potencijalnih medijatora u odnosu sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti, ali i da u model uvrste društveno očekivani perfekcionizam. U ovom istraživanju pretpostavljeno je da bi spomenuti odnos mogao biti posredovan samoreguliranim učenjem imajući na umu teorijske postavke konstrukta vitalnosti (Ryan i Deci, 2008) i dosadašnje odnose između navedenih varijabli. Osim toga, samoregulirano učenje pogotovo je važno na studiju glazbe gdje su samonadgledanje i kontroliranje procesa vježbanja nužni da bi se ostvarili vrhunski rezultati (McPherson i sur., 2017). U model su još kao kriteriji dodani uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju i samoefikasnost zbog drukčijeg odnosa perfekcionizma s navedenim konstruktima ovisno o dimenziji perfekcionizma (npr. Bieling i sur., 2003; Mills i Blankstein, 2000; Stoeber i Yang, 2010). Dakle, u ovom se istraživanju ispitao medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti kod hrvatskih studenata muzičkih akademija.

Kao kontrolne varijable u ovom istraživanju uvršteni su spol i dob. Naime, istraživanja pokazuju da su djevojke sklonije korištenju strategija samoreguliranog učenja (Bidjerano, 2005; Meece i Painter, 2008), kao i ponašajnoj samoregulaciji (Matthews i sur., 2009) nego mladići. Osim toga, poznato je da se samoregulacija razvija s dobi i učenjem (Schneider i Löffler, 2016; Steinberg, 2004), a u ovom istraživanju sudjelovali su studenti sa svih godina studija. Uz to, meta-analiza pokazuje da studenti imaju nešto višu akademsku samoefikasnost od studentica (Huang, 2013). Što se perfekcionizma tiče, spolna razlika pronađena je samo u domeni društveno očekivanog perfekcionizma na način da je nešto izraženiji kod djevojaka (Sand i sur., 2021). Sukladno svemu navedenom, dob i spol uvršteni su kao kovarijati kad se provjeravao medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa. U nastavku slijedi prikaz inicijalno

postavljenih hipoteza uz objašnjenje odgovarajućih rezultata istraživanja s obzirom na njegove probleme.

5.1 Povezanost između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma, samoreguliranog učenja te uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti

Prvi problem bio je ispitati povezanost između sebi-usmjerenog i društveno očekivanog perfekcionizma, samoreguliranog učenja te uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti. Prvom hipotezom pretpostavilo se da će sebi-usmjeren perfekcionizam biti pozitivno povezan sa samoreguliranim učenjem. Ova je hipoteza djelomično potvrđena – dobiveno je da veću izraženost sebi-usmjerenog perfekcionizma prati i povećanje u čestini korištenja strategija samoreguliranog učenja, no povezanost s fokusom izostaje. Klibert i sur. (2005) navode da sebi-usmjereni perfekcionista imaju dobre vještine upravljanja vremenom, a upravo je to jedna od komponenata samoreguliranog učenja u glazbi (Miksza, 2012). Pojedinci s visokim razinama ove dimenzije perfekcionizma upotrebljavaju i adaptivne kognitivne strategije učenja (Mills i Blankstein, 2000), stoga je dobivena korelacija u skladu s dosadašnjim znanstvenim spoznajama. Što se izostanka korelacije s fokusom (tj. usredotočenošću studenata na glazbu tijekom uvježbavanja sviranja i/ili pjevanja) tiče, iako u ovom istraživanju postoje ograničenja o kojima će biti govora nešto kasnije, postoje naznake da je sebi-usmjeren perfekcionizam snažnije povezan sa samim strategijama i tehnikama samoreguliranog učenja, a manje s koncentracijom. Ovaj nalaz može poslužiti kao dobra inspiracija budućim istraživačima koji bi na većem uzorku mogli detaljnije provjeriti vezu sebi-usmjerenog perfekcionizma s različitim aspektima samoreguliranog učenja.

Druga hipoteza bila je da će društveno očekivani perfekcionizam biti negativno povezan sa samoreguliranim učenjem. I ova je hipoteza djelomično potvrđena – iako izostaje značajna povezanost društveno očekivanog perfekcionizma sa samim samoreguliranim učenjem u glazbi, ona je u očekivanom, negativnom smjeru. Moguće je da bi na većem uzorku ova korelacija bila statistički značajna jer je poznato da su perfekcionistačke brige u korelaciji s maladaptivnim mehanizmima suočavanja u glazbi kao što su izbjegavanje vježbe (Stoeber i Eismann, 2007). Međutim, dobiveno je da veću izraženost ove dimenzije perfekcionizma prati značajan pad u fokusu, odnosno usredotočenosti studenata pri vježbanju. Ovaj je nalaz u skladu s dosadašnjim istraživanjima – npr. Hatfield (2016) je pronašao da maladaptivni perfekcionizam ispitanika izaziva usmjeravanje pažnje na stvari koje nisu relevantne za zadatak

(tj. dekoncentraciju), pretjerano kontrolirajuće ponašanje (npr. netoleriranje pogrešaka) i nisko prihvaćanje (dakle, visoku razinu osuđivanja sebe i svoje izvedbe).

Trećom hipotezom pretpostavilo se da će samoregulirano učenje biti pozitivno povezano sa sve četiri kriterijske varijable (uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoeфикасношću i s vitalnoшću). Ova je hipoteza gotovo u potpunosti potvrđena jer izostaje samo pozitivna korelacija samoreguliranog učenja i fokusa s uspjehom na studiju. Međutim, postoji mogućnost da razlog izostanka ove korelacije leži u nedovoljnom broju ispitanika i vrlo malom rasponu rezultata na varijabli uspjeha na studiju. Naime, podatak o prosjeku ocjena prikupljen je tek za 78 ispitanika jer velik dio uzorka čine studenti 1. godine preddiplomskog ili integriranog studija koji još nisu imali zaključenu niti jednu ocjenu. Osim toga, ispitanici u prosjeku imaju vrlo visok uspjeh na studiju te je varijabilitet u ocjenama relativno malen. Stoga, budućim se istraživačima preporuča da na većem uzorku i rasponu ocjena podrobnije ispituju povezanost samoreguliranog učenja i uspjeha na studiju kod studenata glazbe jer je spomenuta korelacija dobro dokumentirana na širem studentskom i učeničkom uzorku (npr. Dent i Koenka, 2016; McClelland i Cameron, 2012). No, dobiveno je da učestalije korištenje strategija samoreguliranog učenja i bolji fokus prati povećanje zadovoljstva uspjehom na studiju. Dobivena korelacija ne iznenađuje jer samoregulirano učenje dovodi do većeg zadovoljstva učenjem preko izazivanja stanja zanesenosti (Joo i sur., 2014), kao i do veće uspješnosti u raznim domenama o čemu je već bilo govora.

Nadalje, dobiveno je da učestalije korištenje strategija samoreguliranog učenja i bolji fokus prati i povećanje samoeфикаsnosti što je već dobro dokumentiran nalaz (Zimmerman, 2000) – samoeфикаsnost potiče na postavljanje izazovnijih ciljeva (Zimmerman i sur., 1992), kvalitetnije samonadgledanje (Bouffard-Bouchard i sur., 1991), samoprocjenjivanje (Zimmerman i Bandura, 1994) i korištenje efikasnijih strategija učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990). Nielsen (2004, 2008) ističe pozitivnu povezanost osobnih uvjerenja glazbenika o njihovoj uspješnosti s upotrebom kognitivnih, metakognitivnih i strategija upravljanja resursima tijekom vježbanja. Naposljetku, pokazalo se da učestalije korištenje strategija samoreguliranog učenja i bolji fokus prati i povećanje vitalnosti što je također u skladu s dosadašnjim znanstvenim spoznajama i teorijskim postavkama. Ryan i Deci (2008) ističu da je vitalnost, između ostalog, posljedica pojedinčeve unutarnje procjene samog sebe kao samoregulirajućeg, kompetentnog i autonomnog bića, a i već se napomenulo da samoregulirano učenje može dovesti do ugodnog iskustva stanja zanesenosti (Joo i sur., 2014).

Četvrta hipoteza bila je da će sebi-usmjeren perfekcionizam biti pozitivno povezan sa sve četiri kriterijske varijable. Ova hipoteza nije potvrđena iako su njegove korelacije sa samoefikasnošću i uspjehom na studiju u očekivanom, pozitivnom smjeru. Moguće je da bi na većem uzorku ove korelacije bile statistički značajne jer su pojedinci s višim razinama sebi-usmjerenog perfekcionizma savjesni, ambiciozni i imaju visoku samoefikasnost (Bandura, 1989; Mills i Blankstein, 2000). Poznato je i da je adaptivan perfekcionizam u značajnoj pozitivnoj korelaciji s ocjenama na studiju (Bieling i sur., 2003). U svakom slučaju, potrebne su dodatne provjere ovih korelacija jer su u određenoj mjeri dosadašnji nalazi istraživanja vezani uz sebi-usmjeren perfekcionizam nekonzistentni. Pretpostavlja se da je upravo to razlog izostanka povezanosti te varijable sa zadovoljstvom uspjehom na studiju i vitalnošću. Naime, neke studije pokazuju da je sebi-usmjeren perfekcionizam u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom i ponosom nakon postizanja „savršenih” rezultata te s nezadovoljstvom i sramom nakon postizanja lošijih rezultata (Stoeber i Yang, 2010). Osim toga, adaptivni perfekcionizam pozitivno korelira s postavljanjem viših standarda i diskrepancom između standarda i stvarne izvedbe (Bieling i sur., 2003) te predviđa niže razine zadovoljstva izvedbom (Chen i sur., 2020). Zanimljiva je i implikacija da Seo (2008) objašnjava da sebi-usmjeren perfekcionizam može imati pozitivan ili negativan utjecaj na samoefikasnost ovisno o okolinskom kontekstu. Detaljnije, kad se sebi-usmjereni perfekcionista nađu usred negativnih životnih događaja (Hewitt i sur., 1996) te visoko izazovnih i kompetitivnih situacija (Enns i sur., 2001), kod njih se mogu pojaviti maladaptivni odgovori. A kao što se već napomenulo, na studijima glazbe, vizualne umjetnosti i arhitekture češća je natjecateljska atmosfera među studentima, samoća i izolacija koju podrazumijeva rad na nekom umjetničkom djelu te učestalost javne i potencijalno neugodne kritike osobnog rada studenta (Lipson i sur., 2016). Sukladno navedenom, vidljivo je da sebi-usmjeren perfekcionizam može imati adaptivan i maladaptivan utjecaj, a budući istraživači trebali bi se usmjeriti na pronalazak varijabli (npr., anksioznost, nošenje sa stresom, psihološka otpornost, samopoimanje, crte ličnosti, specifičnost domene glazbe i sl.) koje određuju smjer njegovog utjecaja ili uzrokuju da se određena korelacija čini prividno nepostojeća (potencijalne moderatorske i supresor varijable).

Naposljetku, petom se hipotezom pretpostavilo da će društveno očekivani perfekcionizam biti negativno povezan sa sve četiri kriterijske varijable. Ova je hipoteza tek u manjoj mjeri potvrđena – dobiveno je jedino da veću izraženost društveno očekivanog perfekcionizma prati smanjenje vitalnosti. Gaudreau i Verner-Filion (2012) na sportašima su pokazali da se

prisutnost isključivo društveno očekivanog perfekcionizma veže uz značajno niže razine pozitivnog afekta, vitalnosti i zadovoljstva životom. Društveno očekivani perfekcionizam također je u prethodnim istraživanjima bio u pozitivnoj korelaciji s depresijom (Flett i sur., 1991), suicidalnim idejama (Dean i Range, 1996), anksioznošću (Flett i sur., 1994) te iscrpljenošću, vanjskim lokusom kontrole i nižom razinom afektivne dobrobiti na poslu (Mioč, 2020). Stoga, nalaz ovog istraživanja u skladu je s dosadašnjim spoznajama, a korelacija društveno očekivanog perfekcionizma sa samoefikasnošću i uspjehom na studiju, iako statistički neznačajna, u očekivanom je negativnom smjeru.

Klibert i sur. (2005) predlažu da vanjski pritisak za uspjehom (karakterističan za društveno očekivani perfekcionizam) može sniziti motivaciju za izvršavanjem zadataka te pogoršati akademski uspjeh, no Bieling i sur. (2003) nisu pronašli povezanost maladaptivnog perfekcionizma i ocjena na studiju. Iako Klibert i sur. (2005) navode da se društveno očekivani perfekcionizam smatra isključivo maladaptivnim, postoje rezultati određenih istraživanja koji ukazuju na manju nekonzistenciju. S jedne strane, Rice i sur. (1998) ustanovili su da je adaptivan perfekcionizam pozitivno povezan sa samopouzdanjem, a maladaptivan negativno te su LoCicero i Ashby (2000) pokazali da su adaptivni perfekcionista postizali značajno više rezultate na globalnoj i društvenoj samoefikasnosti nego maladaptivni i osobe koje nisu perfekcionista (između posljednje dvije skupine nije bilo značajnih razlika u samoefikasnosti). S druge strane, Hart i sur. (1998) dobili su da ukupan rezultat na MPS-u ne predviđa značajno samoefikasnost, ali da se sebi-usmjeren perfekcionizam nalazi u negativnoj, a društveno očekivan u pozitivnoj korelaciji sa samoefikasnošću. Suprotno tome, u istraživanju Mills i Blanksteina (2000) sebi-usmjeren perfekcionizam bio je pozitivno povezan sa samoefikasnošću za učenje i izvedbu, a društveno očekivan negativno. I u ovom je slučaju potrebno da se u budućim istraživanjima na većem uzorku detaljnije ispita povezanost društveno očekivanog perfekcionizma sa samoefikasnošću i uspjehom na studiju.

Ono što pogotovo iznenađuje izostanak je korelacije između društveno očekivanog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju. Naime, Bieling i sur. (2003) pronašli su pozitivnu vezu maladaptivnog perfekcionizma s postavljanjem viših standarda i diskrepancom između standarda i stvarnog ostvarenog uspjeha. Osim toga, Chen i sur. (2020) prijavljuju da društveno očekivani perfekcionizam predviđa niže razine zadovoljstva izvedbom, čak i nakon kontroliranja spola, izvedbe, stresa i percipirane važnosti zadatka, dok Stoeber i Yang (2010) pronalaze da je povezan s nezadovoljstvom nakon postizanja i „savršenih” i lošijih rezultata.

Jedan od mogućih razloga izostanka povezanosti propust je u identifikaciji potencijalnih moderatorskih i supresor varijabli koje čine spomenutu korelaciju prividno nultom (npr. crte ličnosti, motivacija, važnost područja izvedbe i sl.). Drugi bi razlog mogao biti spomenuta veličina uzorka, a treći potencijalna prisutnost tzv. efekta stropa (engl. *ceiling effect*). Spomenuti se efekt pojavljuje kad se rezultati većine ispitanika na nekoj varijabli nalaze pri vrhu mjerne ljestvice (French i sur., 2018). U ovom slučaju, većina je studenata uglavnom zadovoljna svojim uspjehom na studiju, što znači da je moguće da korištena čestica nije dovoljno osjetljiva. Salman i sur. (2020) navode da mjere zadovoljstva često demonstriraju visok efekt stropa, a on predstavlja problem jer može podcijeniti veličine dobivenih regresijskih parametara (Genia, 2001; Ledbetter i sur., 1991). Stoga, budućim se istraživačima preporuča da zadovoljstvo uspjehom na studiju mjere na drugačiji način, možda dodavanjem većeg broja stupnjeva zadovoljstva nego nezadovoljstva (Voutilainen i sur., 2016), a u cilju povećanja varijabiliteta u gornjoj polovici krivulje.

5.2 Sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam kao prediktori različitih aspekata samoreguliranog učenja

Drugi problem može se razlomiti na tri manja dijela, a prvi od njih bio je ispitati predviđaju li sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam različite aspekte samoreguliranog učenja. Sukladno tome, šestom se hipotezom pretpostavilo da će sebi-usmjeren perfekcionizam biti statistički značajan pozitivan, a društveno očekivani perfekcionizam statistički značajan negativan prediktor različitih aspekata samoreguliranog učenja. Spomenuta je hipoteza djelomično potvrđena, no prije svega treba napomenuti da je veliko ograničenje u samom postupku statističke obrade bilo što se u PROCESS dodatku SPSS-a nije moglo postaviti više prediktora i kriterija odjednom. Navedeni podatak predstavlja ograničenje jer su varijable u ukupnom modelu u međusobnoj korelaciji, a to u ovom slučaju nažalost nije moglo biti uzeto u obzir.

U svakom slučaju, u sva tri modela koja su uključivala sebi-usmjeren perfekcionizam kao prediktor dobiveno je da on značajno pozitivno predviđa samoregulirano učenje, ali ne i fokus. Značajna predikcija samoreguliranog učenja u skladu je s dosadašnjim teorijskim postavkama i znanstvenim spoznajama - naime, sebi-usmjeren perfekcionizam u pozitivnoj je korelaciji sa samokontrolom i posjedovanjem različitih resursa (Flett i sur., 1991) te s motivacijom za postignućem (Klibert i sur., 2005) i samoreguliranim učenjem (Won Sook, 2013). Pošto je samoregulacija zapravo uvježbavanje kontrole pojedinca nad samim sobom kako bi se postigli

neki željeni standardi (Vohs i Baumeister, 2004), a samoregulirano učenje stupanj u kojem učenik metakognitivno, motivacijski i ponašajno sudjeluje u procesu učenja (Zimmerman, 2008; Zimmerman i Schunk, 2011), sasvim je očekivano da će sebi-usmjereni perfekcionisti češće koristiti strategije samoreguliranog učenja. Oni si postavljaju visoke standarde i intrinzično su motivirani za učenjem i uspjehom (Stoeber i Eismann, 2007), a izostanak značajnog učinka na fokus u sva tri modela sugerira da sebi-usmjeren perfekcionizam više djeluje na same strategije učenja, a manje na potencijalno povećanje koncentracije i fokusa.

Kod društveno očekivanog perfekcionizma opažen je obrnut obrazac – u sva tri modela u kojima je postavljen kao prediktor pokazalo se da značajno negativno predviđa fokus, ali da nije značajan prediktor samoreguliranog učenja. Međutim, iako statistički neznačajan, dobiveni efekt u očekivanom je, negativnom smjeru i moguće da bi na većem uzorku dosegao razinu značajnosti. Preporuča se budućim istraživačima da na većem uzorku dodatno provjere ovaj odnos jer društveno očekivani perfekcionizam teorijski podrazumijeva nedostatak autonomije u radu, negativno mišljenje o sebi i eksternalni lokus kontrole (Hewitt i Flett, 1993) što je u suprotnosti s teorijom samoreguliranog učenja.

Iako se može spekulirati o tome predviđa li doista društveno očekivani perfekcionizam samoregulirano učenje ili ne, čini se da je njegov negativan učinak svakako snažniji na sam fokus. Ovaj nalaz ne iznenađuje jer je Hatfield (2016) kvalitativnom tematskom analizom efekata intervencije pronašao da je maladaptivni perfekcionizam ispitanika vodio usmjeravanju pažnje na stvari koje nisu značajne za sam zadatak. Očito strah od negativne evaluacije, vanjski pritisak za postizanjem savršenih rezultata, maladaptivne brige te veće usmjeravanje na dostizanje tuđih standarda, dobivanje pažnje drugih i izbjegavanje grešaka (Hewitt i Flett, 1991; 1993) čine pojedinca dekoncentriranim te mu miču fokus sa samog zadatka i učenja. U sva tri modela s društveno očekivanim te u modelu sa sebi-usmjerenim perfekcionizmom kao prediktorom i samoefikasnošću kao kriterijem značajnim kovarijatom pokazao se spol. Točnije, spol predviđa samoregulirano učenje na način da se studentice češće upuštaju u njega od studenata što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Bidjerano, 2005; Matthews i sur., 2009; Meece i Painter, 2008). U uzorku ovog istraživanja općenito ima značajno više žena nego muškaraca, ali nekolicina sudionika i nastavnika neformalno je potvrdila da na većini smjerova na svim studijima glazbe prevladavaju studentice.

5.3 Samoregulirano učenje kao prediktor uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti i vitalnosti

Drugi dio drugog problema bio je ispitati predviđaju li različiti aspekti samoreguliranog učenja uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju, samoefikasnost i vitalnost. Stoga se sedmom hipotezom pretpostavilo da će samoregulirano učenje biti statistički značajan pozitivan prediktor sve četiri kriterijske varijable. Valja ponoviti da se model u kojem je uspjeh na studiju kriterij uopće nije prikazao jer je podatak o prosjeku ocjena prikupljen za premali broj ispitanika ($N = 78$), a uspjeh na studiju ne nalazi se u značajnoj bivarijatnoj korelaciji ni s jednom drugom varijablom što je vjerojatno posljedica malog uzorka i nedovoljnog raspona rezultata. Naime, većina studenata ima vrlo dobar do odličan akademski uspjeh. No, sedma je hipoteza u većoj mjeri potvrđena – prvo, samoregulirano učenje pokazalo se značajnim pozitivnim prediktorom zadovoljstva uspjehom na studiju u modelu u kojem je društveno očekivani perfekcionizam, a značajnost je izostala u modelu sa sebi-usmjerenim perfekcionizmom. Također, fokus ni u jednom modelu nije bio značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju iako je učinak u očekivanom pozitivnom smjeru te tendencija svakako postoji. S obzirom na značajne bivarijatne korelacije samoreguliranog učenja i fokusa sa zadovoljstvom uspjehom na studiju, moguće da bi na većem uzorku svi efekti dosegli razinu značajnosti, no tako nešto još treba provjeriti u budućim istraživanjima. Osim toga, prethodno se govorilo i o mogućoj pojavi efekta stropa kod varijable zadovoljstva uspjehom na studiju i njezinim drugim karakteristikama (mjerila se samo jednom česticom što podrazumijeva smanjeni varijabilitet, većina studenata uglavnom je zadovoljna svojim uspjehom na studiju, ali postoji ih par koji uopće nisu ili uglavnom nisu zadovoljni).

Drugo, u oba modela sa samoefikasnošću i samoregulirano učenje i fokus značajno su ju pozitivno predviđali. Pritom, snagom efekta pogotovo se ističe samoregulirano učenje. Ovakvi nalazi ne iznenađuju jer je u literaturi dobro dokumentirana pozitivna veza spomenuta dva konstrukta i njihovih aspekata (Bouffard-Bouchard i sur., 1991; Zimmerman, 2000; Zimmerman i Bandura, 1994; Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; Zimmerman i sur., 1992). Što se same domene glazbe tiče, prethodno je spomenuto da je Nielsen (2004, 2008) demonstrirao pozitivne korelacije između osobnih uvjerenja o uspješnosti te upotrebe kognitivnih, metakognitivnih i strategija upravljanja resursima tijekom vježbanja. Iako se u mnogim istraživanjima samoefikasnost shvaćala kao prediktor, ona se može nalaziti i u ulozi kriterija. Očekivano je da će ju samoregulirano učenje i fokus predviđati jer postoje studije

(Bandura i Schunk, 1981; Schunk, 1981) u kojima se porast samoefikasnosti nastojao dodatno povećati poučavanjem sudionika raznim samoregulacijskim tehnikama. A Clark i Williamon (2011) demonstrirali su povećanje samoefikasnosti nakon što su studenti glazbe sudjelovali u treningu mentalnih vještina s naglaskom na usvajanje samoregulacijskih tehnika. Sugestija je za buduće istraživače da dodatno ispituju mehanizam ove povezanosti (možda i longitudinalnim ili eksperimentalnim nacrtom) – osjećaju li se studenti glazbe efikasnijima čim raspolažu učinkovitijim strategijama učenja ili je sama izvedba potencijalni medijator tog odnosa. Uz to, u oba modela značajnim se kovarijatom pokazao spol na način da su studenti imali nešto veću samoefikasnost od studentica. I taj je nalaz u skladu s prethodnim istraživanjima (Huang, 2013).

I treće, u oba modela s vitalnošću značajno su ju pozitivno predviđali i samoregulirano učenje i fokus pri čemu je učinak fokusa bio snažniji. Dobiveni je nalaz u skladu s dosadašnjim teorijskim postavkama i znanstvenim spoznajama – naime, Ryan i Deci (2008) postuliraju da je vitalnost teorijski posljedica pojedinčeve unutarnje procjene samog sebe kao samoregulirajućeg, kompetentnog i autonomnog bića zbog čega je očekivano da će samoregulirano učenje biti njezin pozitivan prediktor. Vitalnost je općenito obilježena unutarnjim lokusom kontrole, ponašanjem u skladu s vlastitim vrijednostima i ciljevima te samostalnom regulacijom vlastitog ponašanja (Ryan i Deci, 2008). Također, Deci i Ryan (2000) tvrde da će se povećati individualna vitalnost osobe ako je ona usmjerena na svoje vlastite ciljeve i aspiracije. Naposljetku, Lavrusheva (2020) navodi da su neki od prediktora vitalnosti inspiracija, samoaktualizacija, samopouzdanje, samoodređenje, smisleni rad, fokus na dugoročne ciljeve i osobni razvoj te samoregulacija što je ovim istraživanjem dodatno potvrđeno. Iako, valja biti na oprezu jer je ipak riječ o korelacijskom nacrtu te ne možemo sa sigurnošću tvrditi da je riječ o uzročno-posljedičnoj vezi. To se pogotovo odnosi na varijablu fokusa koja je možda posljedica visoke vitalnosti (pa se pojedincu lakše koncentrirati), no takvi se zaključci u ovom trenutku ne mogu donositi.

5.4 Medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti

Treći dio drugog problema bio je ispitati predviđaju li sebi-usmjeren i društveno očekivani perfekcionizam uspjeh na studiju, zadovoljstvo uspjehom na studiju, samoefikasnost i vitalnost i je li taj odnos posredovan samoreguliranim učenjem. Osmom hipotezom pretpostavilo se da će sebi-usmjereni i društveno očekivani perfekcionizam imati izravne učinke na kriterijske varijable te medijacijske učinke putem samoreguliranog učenja. Ova je hipoteza djelomično

potvrđena jer su u nekim modelima pronađeni značajni učinci, a u drugima ne. U nastavku će se pojasniti rezultati svakog od testiranih modela, osim onog s varijablom uspjeha na studiju iz već navedenih razloga. Prvo, sebi-usmjeren perfekcionizam nije značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju niti je pronađen značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja i fokusa u tom odnosu. Kao što se već raspravilo, ovaj je nalaz još jedan odraz nekonzistentne prirode utjecaja sebi-usmjerenog perfekcionizma, kao i nedovoljnog ispitivanja tog konstrukta i njegove povezanosti s drugim relevantnim varijablama, pogotovo onima koje bi mogle determinirati smjer njegovog učinka. Dosadašnja istraživanja pokazuju da je sebi-usmjeren perfekcionizam u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom i ponosom nakon postizanja „savršenih” rezultata te s nezadovoljstvom i sramom nakon postizanja lošijih rezultata (Stoeber i Yang, 2010), a adaptivni perfekcionizam pozitivno korelira s postavljanjem viših standarda i diskrepancom između standarda i stvarne izvedbe (Bieling i sur., 2003) te predviđa niže razine zadovoljstva izvedbom (Chen i sur., 2020). Međutim, na temelju ovog istraživanja ne može se zaključiti da pretpostavljeni učinci doista ne postoje jer varijabla zadovoljstva uspjehom na studiju nema zadovoljavajuće karakteristike. Kao što se već napomenulo, konstrukt se mjerio samo jednom česticom, varijabilitet rezultata premalen je, a nije prikupljen ni dovoljan broj ispitanika. Potreban broj ovisi o mnogo parametara, uključujući i željenu statističku snagu te veličine a i b koeficijenata (Fritz i MacKinnon, 2007). No, općenitije govoreći, za izračun učinaka trebalo bi barem oko 200 sudionika (Kline, 1998), stoga sve zaključke donesene na temelju ove studije treba uzeti s oprezom.

Drugo, nije dobiveno da je sebi-usmjeren perfekcionizam ukupno značajan prediktor samoeфикаsnosti, ali dobiven je značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja u tom odnosu, iako slabe jačine. Također, tendencija postoji i ukupan je efekt u očekivanom pozitivnom smjeru, no vjerojatno je nedostajalo statističke snage da učinak dosegne razinu značajnosti. Ovaj nalaz čini se nelogičan i paradoksalan – ukupan učinak nije značajan, ali indirektan jest, no u literaturi navode se moguća objašnjenja takve pojave. Pošto je ukupan efekt jednak zbroju indirektnog i direktnog efekta, njegova neznačajnost može biti posljedica suprotnih predznaka direktnog i indirektnog efekta koji se međusobno poništavaju (Igartua i Hayes, 2021; Zhao i sur., 2010). Međutim, u ovom modelu direktan je efekt bio nulti, stoga se ovo objašnjenje ne može primijeniti u konkretnom slučaju. No, moguće je da postoji druga, neidentificirana supresor varijabla koja uzrokuje da se veza između prediktora i kriterija čini

nultom (Loeys i sur., 2015). Drugi razlog odnosi se na razliku u statističkoj snazi testa značajnosti ukupnog i indirektnog efekta. Pojam statističke snage odnosi se na vjerojatnost da se dobije značajan rezultat, odnosno da se odbaci nul-hipoteza (Schoemann i sur., 2017). Kenny i Judd (2014) navode da je test indirektnog efekta snažniji od onog ukupnog efekta - dakle, pogotovo u slučajevima kad spomenuti učinci nisu veliki, veća je vjerojatnost da će se pronaći značajan indirektan nego ukupan efekt. Razlog je tomu činjenica da indirektan efekt $a*b$ nije jednostavan regresijski koeficijent, već produkt dva koeficijenta, stoga se ne ponaša na uobičajen način (Kenny i Judd, 2014). Navedeno objašnjenje vjerojatno je primjenjivo za ovaj slučaj te je moguće da bi povećanje uzorka rezultiralo značajnim ukupnim efektom, pogotovo zbog toga što on nije u potpunosti jednak nuli, a i indirektan efekt samoreguliranog učenja gotovo je jednake veličine, a značajan.

Igartua i Hayes (2021) tvrde da ne treba inzistirati na značajnom ukupnom efektu da bi se tražio medijacijski učinak te značajnost ukupnog i direktnog efekta zapravo ne govore ništa o samoj medijaciji. Isti autori naglašavaju da, usprkos tome što značajna bivarijatna korelacija između prediktora i kriterija često motivira na traženje potencijalnih medijatora, priznato je među stručnjacima u području medijacije da ona ne bi trebala biti preduvjet za provođenje medijacijske analize. Zhao i sur. (2010) ističu da bi jedini uvjet za demonstraciju medijacije trebao biti značajan indirektan efekt, a Agler i De Boeck (2017) argumentiraju da je neznačajnost ukupnog efekta puno veći problem u studijama koje ne pretpostavljaju medijacijski učinak (a ovo je istraživanje usmjereno na provjeru indirektnog efekta). Ipak, valja biti na velikom oprezu jer kod metode percentilnog samouzorkovanja povećanjem razlike u veličini između a i b koeficijenta raste i vjerojatnost Pogreške tipa I (Loeys i sur., 2015). Vezano uz to, Kenny i Judd (2014) ističu da statistička snaga testa indirektnog efekta raste najviše kad su spomenuti koeficijenti podjednake veličine, a u ovom modelu postoji određena razlika među njima, iako ne prevelika. Međutim, dobiveni medijacijski učinak može biti prividan jer postoji mogućnost utjecaja neidentificirane varijable koja korelira i s medijatorom i s kriterijem (Loeys i sur., 2015). Kao što se već spomenulo, porast vjerojatnosti Pogreške tipa I također može biti uzrok lažnog pozitivnog rezultata (Loeys i sur., 2015). Uzimajući sve u obzir, može se reći da postoji indikacija medijacijskog učinka samoreguliranog učenja u odnosu sebi-usmjerenog perfekcionizma i samoefikasnosti, ali uslijed velikog broja ograničenja (npr. mali broj ispitanika) ne može se poduprijeti stvarno postojanje veze između prediktora i kriterija. Međutim, ako ova veza postoji, vjerojatno je to zbog medijacijskog učinka samoreguliranog

učenja jer je direktan efekt jednak nuli. Spomenuti učinak slabe je jačine, ali bez obzira na to može biti korisna indikacija značajnog procesa u podlozi (Agler i De Boeck, 2017). Nalazi sugeriraju da kod osoba s visokim sebi-usmjerenim perfekcionizmom do više samoefikasnosti vjerojatno dolazi zbog učestalijeg korištenja strategija samoreguliranog učenja. Moguće je da je upravo taj angažman ključan faktor u objašnjenju odnosa te da nije dovoljno biti perfekcionista da bi automatski samoefikasnost bila viša.

Treće, nije dobiveno da je sebi-usmjeren perfekcionizam ukupno značajan prediktor vitalnosti, a nije prisutan ni medijacijski učinak samoreguliranog učenja ni fokusa. Međutim, indirektan efekt samoreguliranog učenja na granici je značajnosti, a ukupan je efekt u očekivanom pozitivnom smjeru. U prethodnim se dijelovima već raspravilo o mogućim razlozima izostanka povezanosti sebi-usmjerenog perfekcionizma i vitalnosti iako se ona očekivala. Ovaj nalaz još je jedan u nizu nekonzistentnih rezultata vezanih uz sebi-usmjeren perfekcionizam. Primjerice, Diaz (2018) je dobio da i sebi-usmjeren, a pogotovo društveno očekivani perfekcionizam značajno pozitivno predviđaju anksioznost vezanu uz glazbenu izvedbu, dok Butković i sur. (2022) na zagrebačkim muzičarima i studentima glazbe prijavljuju da spomenutu anksioznost predviđa samo maladaptivan perfekcionizam. Adaptivan perfekcionizam i anksioznost vezana uz glazbenu izvedbu nisu bili u značajnoj korelaciji.

Ipak, izostanak povezanosti sebi-usmjerenog perfekcionizma s vitalnošću zapravo ne iznenađuje toliko jer ju čak ni Miksza i sur. (2021) nisu uspjeli demonstrirati. Isti autori spekuliraju da je u populaciji studenata glazbe, a u odnosu na opću populaciju, manje vjerojatno da će sebi-usmjeren perfekcionizam biti isključivo adaptivan ili maladaptivan. S jedne strane, Linnett (2016) je pronašla da se perfekcionistačke težnje nalaze u blagoj negativnoj korelaciji sa sagorijevanjem kod muzičara amatera što implicira njihovu adaptivnu funkciju u toj populaciji. S druge strane, literatura sugerira da manifestacije perfekcionizma poput perfekcionistačkih težnji i sebi-usmjerenog perfekcionizma imaju ili nepostojeći ili negativan učinak na dobrobit profesionalnih muzičara (Linnett, 2016) ili studenata glazbe (Diaz, 2018). Moguće je da kod nekih studenata njihov perfekcionizam podržava zdravu orijentaciju na postignuće (Stoeber i Otto, 2006), dok kod drugih možda vodi opsesivnom ponašanju i sumnji u sebe (Diaz, 2018). Cheng i sur. (2015) predlažu da bi očekivanja ishoda mogla biti varijabla od interesa u ovom kontekstu. Ni u ovom se istraživanju nažalost nisu uspjele identificirati varijable koje određuju smjer ishoda, ali u prethodnim dijelovima Rasprave dani su prijedlozi konstrukata koji bi se mogli uzeti u obzir. U svakom slučaju, i ovo istraživanje podržava

gledište da postoji specifičnost profesionalnih glazbenika, onih u nastajanju i sličnih populacija koju tek treba potvrditi, a koja bi mogla biti odgovorna za dobivanje nekonzistentnih nalaza, što je u skladu s prijedlozima Ennsa i sur. (2001), Miksze i sur. (2021) te Linnett (2016). No, u ovom istraživanju tendencija pozitivnog učinka postoji, a valja imati na umu i da je indirektni efekt samoreguliranog učenja na granici značajnosti.

Četvrto, nije dobiveno da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju, kao ni da samoregulirano učenje i fokus pojedinačno imaju medijacijski učinak, ali značajan je ukupan medijacijski efekt. Pretpostavlja se da pojedinačni indirektni efekti nisu bili dovoljno snažni da bi dosegli razinu značajnosti, ali onaj ukupan je. Ovaj je slučaj pogotovo zanimljiv jer direktan i indirektan efekt imaju suprotne predznake. Naime, iako neznačajan, direktan efekt pokazuje tendenciju u pozitivnom smjeru. S druge strane, indirektan efekt negativnog je predznaka što znači da se učinci međusobno poništavaju i uzrokuju da je ukupan efekt blizu nulte vrijednosti. Kenny i Judd (2014) demonstrirali su da test indirektnog efekta nije samo snažniji od onog ukupnog, već i od testa direktnog efekta. U tom kontekstu upozoravaju istraživače na opasnost od izjednačavanja neznačajnosti direktnog efekta s nultom vrijednošću. Potiču da se navode vrijednosti koeficijenata, kao i intervali pouzdanosti jer postoji velika vjerojatnost da bi direktan efekt bio značajan uz veću statističku snagu, a to obično podrazumijeva veći broj ispitanika. Uz to, Agler i De Boeck (2017) upozoravaju da fokusiranje na odbacivanje nul-hipoteze ignorira stupnjevitost naravnih efekata te medijaciju sagledava na suviše dihotoman način.

Ovaj zanimljiv nalaz može se interpretirati na način da postoje određene indikacije da bi društveno očekivani perfekcionizam imao pozitivan učinak na zadovoljstvo uspjehom na studiju da nema njegovog negativnog učinka na samoregulirano učenje i fokus koji potom indirektno narušavaju zadovoljstvo. Problem sa značajnosti pojedinačnih medijacijskih učinaka u tome je što društveno očekivani perfekcionizam ima jači učinak na fokus nego na samoregulirano učenje, a samoregulirano učenje jače djeluje na zadovoljstvo uspjehom na studiju nego fokus. Međutim, više je odgovarajućih intervala pouzdanosti na granici značajnosti pa je ukupan medijacijski učinak značajan. Sve u svemu, može se reći da postoji indikacija medijacijskog učinka samoreguliranog učenja i fokusa u odnosu društveno očekivanog perfekcionizma i zadovoljstva uspjehom na studiju te da su prisutne naznake da bi bez tog učinka, koji je negativnog smjera, spomenuta dimenzija perfekcionizma imala pozitivan efekt na zadovoljstvo uspjehom na studiju. Spomenuti medijacijski učinak slabe je jačine, ali bez

obzira na to sugerira važan proces u podlozi i implikaciju da društveno očekivani perfekcionizam nema direktan nepovoljan učinak, već važnu ulogu igraju posredujuće varijable. Ovakav nalaz nadograđuje se na Hatfieldovo (2016) zapažanje da je njegova intervencija, tj. trening psiholoških vještina baziran na Zimmermanovom (2002) cikličkom modelu samoregulacije ublažio negativne karakteristike maladaptivnog perfekcionizma. Iako je riječ o kvalitativnoj analizi intervjua s polaznicima, Hatfield (2016) je prepoznao da je maladaptivni perfekcionizam ispitanika izazivao dekoncentraciju i nisko prihvaćanje, a nakon intervencije sudionici su izvještavali o adaptivnom suočavanju te povećanju samoefikasnosti, prihvaćanja, adaptivnog uzbuđenja, namjerne aktivnosti i pažnje usmjerene na zadatak. Iako bi ovaj nalaz još trebalo kvantitativno provjeriti, rezultati dobiveni u ovom istraživanju lijepo se nadograđuju na Hatfieldova (2016) zapažanja.

Peto, nije dobiveno da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan prediktor samoefikasnosti, ali značajan je ukupan medijacijski i medijacijski učinak fokusa u tom odnosu. Interval pouzdanosti indirektnog efekta samoreguliranog učenja nalazi se blizu granice značajnosti, a i ukupan efekt društveno očekivanog perfekcionizma nije nulti veličinom te je u očekivanom, negativnom smjeru. U ovom se modelu vjerojatno dogodila ista situacija kao kod medijacijskog učinka samoreguliranog učenja u odnosu između sebi-usmjerenog perfekcionizma i samoefikasnosti. Kao što se detaljno opisalo u tom odlomku, test indirektnog efekta ima veću statističku snagu od onog ukupnog efekta (Kenny i Judd, 2014) zbog čega, iako veći od indirektnog, ukupan efekt nije uspio doseći razinu značajnosti. Povećanjem broja sudionika vjerojatno bi se ovaj problem otklonio, ali valja biti svjestan opasnosti koje su se navele prethodno u radu. Budući da je direktan efekt jednak nuli, nije utjecao na neznačajnost ukupnog efekta.

Dakle, može se reći da postoji indikacija medijacijskog učinka fokusa u odnosu društveno očekivanog perfekcionizma i samoefikasnosti, ali uslijed velikog broja ograničenja (npr. mali broj ispitanika) ne može se poduprijeti stvarno postojanje veze između prediktora i kriterija. Međutim, ako ova veza postoji, vjerojatno je to zbog medijacijskog učinka fokusa jer je direktan efekt jednak nuli. Drugim riječima, kod osoba s visokim društveno očekivanim perfekcionizmom do niže samoefikasnosti vjerojatno dolazi zbog pada u fokus. Moguće je da je upravo ta dekoncentracija ključan faktor u objašnjenju odnosa te da nije dovoljno biti perfekcionista da bi automatski samoefikasnost bila manja. Međutim, spomenuti indirektni efekt slabe je jačine. Teorijski, negativna povezanost društveno očekivanog perfekcionizma i

samoefikasnosti i više je nego smisljena jer uvjerenje da drugi imaju nerealistična očekivanja te nemogućnost da im se ugodni dovode do neugodnih emocionalnih stanja kod ljudi s visokim društveno očekivanim perfekcionizmom (Hewitt i Flett, 1991). Također, iako su se prethodno u radu navele neke nekonzistencije vezane za odnos ove dimenzije perfekcionizma i samoefikasnosti (Hart i sur., 1998), većina radova potvrđuje njihovu negativnu povezanost (Arazzini Stewart i De George-Walker, 2014; Mills i Blankstein, 2000; Rice i sur., 1998). Smislenost medijacijskog učinka fokusa u tom odnosu potvrđuje spominjano Hatfieldovo (2016) istraživanje u kojem je ublažavanje maladaptivnih učinaka perfekcionizma učenjem samoregulacijskih tehnika i povećavanjem fokusa osnažilo samoefikasnost kod većine sudionika.

Šesto, dobiveno je da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan negativan prediktor vitalnosti, a značajnim se pokazao ukupan medijacijski i medijacijski učinak fokusa u tom odnosu. Iako je direktan efekt neznačajan, on je u negativnom smjeru te nije jednak nuli pa postoji mogućnost da bi na većem uzorku dosegao razinu značajnosti. Kao što se napomenulo, razlog je tomu veća statistička snaga testa indirektnog nego testa direktnog efekta (Kenny i Judd, 2014). To ostavlja prostora za spekulacije o drugim potencijalnim medijatorima (Zhao i sur., 2010), a moguće je objašnjenje toga činjenica da su svi konstrukti u ovom istraživanju bili mjereni u domeni glazbe, osim vitalnosti. Drugim riječima, mjerila se opća vitalnost pa se nije zahvatilo sve što posreduje njezin odnos s društveno očekivanim perfekcionizmom u domeni glazbe.

Ipak, dobiven učinak u skladu je s literaturom gdje je dobro dokumentirana negativna veza društveno očekivanog perfekcionizma s vitalnošću, pozitivnim afektom i zadovoljstvom životom (Gaudreau i Verner-Filion, 2012), a pozitivna s depresijom (Flett i sur., 1991), suicidalnim idejama (Dean i Range, 1996) i anksioznošću (Flett i sur., 1994). Teorijski, vitalnost proizlazi iz autonomne samoregulacije, fokusa na intrinzične ciljeve, ponašanja u skladu s vlastitim vrijednostima i unutarnjeg lokusa kontrole (Ryan i Deci, 2008). Suprotno tome, društveno očekivani perfekcionizam počiva na ekstrinzičnoj motivaciji, brizi o zadovoljavanju tuđih standarda i očekivanja, vanjskom lokusu kontrole te pritisku (Hewitt i Flett, 1991). S obzirom na to, nije iznenađujuće da je fokus objasnio samo dio spomenutog odnosa. Ovo istraživanje implicira da posredujući učinak ide preko narušavanja koncentracije, a ne toliko preko rjeđeg korištenja tehnika samoreguliranog učenja. U prethodnim se dijelovima elaboriralo zašto je očekivano da društveno očekivani perfekcionizam ima negativan učinak na

fokus, a ne iznenađuje ni da taj pad u koncentraciji potom narušava subjektivnu vitalnost pojedinca. Naime, Lavrusheva (2020) navodi da su neki od prediktora vitalnosti smisleni rad i samoregulacija, no valja biti svjestan i mogućnosti alternativnog modela. Muraven i sur. (2008) ističu da vitalnost pomaže povećati samokontrolu pojedinca te je smisleno za pretpostaviti da bi veća vitalnost mogla utjecati na to da je osoba koncentriranija. Učinak je vjerojatno obostran, ali Agler i De Boeck (2017) upozoravaju na pretjerano traženje beskonačnog broja alternativnih objašnjenja nauštrb jednostavnosti i parsimonije, iako isti autori preporučuju razmatranje drugačijeg redoslijeda varijabli u medijacijskom modelu.

5.5 Implikacije, doprinos, ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Ovo istraživanje na brojne načine doprinosi znanstvenim spoznajama te se smisleno nastavlja na sugestije prethodnih istraživača (Miksza, 2021) i dosadašnje nalaze. Model testiran u ovoj studiji nikad se prije nije provjerio, a pokazao je neke vrlo zanimljive implikacije. Naime, čini se da je društveno očekivani perfekcionizam maladaptivniji nego što je sebi-usmjeren adaptivan što je u skladu s dosadašnjom literaturom (Klibert i sur., 2005; Linnett, 2016). Pokazalo se da nije dovoljno biti perfekcionista da bi automatski bilo učinka na određene konstrukte, već da vjerojatno postoje posredujući mehanizmi. Također, primjećuju se obrasci koji ukazuju da sebi-usmjeren perfekcionizam više djeluje preko povećavanja frekvencije upotrebe strategija samoreguliranog učenja, a društveno očekivani preko narušavanja fokusa. Ovo je istraživanje važno i jer implicira da djelovanjem na samoregulirano učenje i fokus možemo ukloniti ili ublažiti negativne učinke društveno očekivanog perfekcionizma. Nažalost, studenti glazbe percipiraju da ih se više uči što da vježbaju, a ne kako da vježbaju (Burwell i Shipton, 2013) pa možda ovo istraživanje bude poticaj da se više vremena i resursa posveti radu na usvajanju strategija samoreguliranog učenja i povećavanju fokusa. Još je jedan doprinos ovog istraživanja prijevod Skale multidimenzionalnog perfekcionizma (Hewitt i Flett, 1991) i Skale samoreguliranih ponašanja vježbanja (Miksza, 2012) na hrvatski jezik, a pouzdanost se pokazala prikladnom. Stoga, budući istraživači mogu se njima koristiti uz pribavljanje odgovarajućih dozvola.

U prethodnim dijelovima već su navedena glavna ograničenja ovog istraživanja, ali valja ponoviti da je najveći problem premali broj ispitanika. Budući da se ispitivao složeniji medijacijski model, buduća bi istraživanja svakako trebala ispitivane odnose provjeriti na većem uzorku od barem 200 sudionika (Kline, 1998). Upravo zbog ovog ograničenja dobivene rezultate valja uzeti s velikim oprezom te je svakako nedostajalo statističke snage da se oni

mogu interpretirati s visokom razinom sigurnosti. Osim toga, u uzorku je bilo puno više žena nego muškaraca te je više od pola sudionika s Muzičke akademije Zagreb. Međutim, u populaciji studenata glazbe u Hrvatskoj općenito je više djevojaka, a najviše mladih doista studira u Zagrebu. Također, koristile su se većinom mjere samoprocjene kod kojih postoji opasnost od davanja neiskrenih odgovora, pristranosti, utjecaja trenutnog stanja sudionika, pogrešnog razumijevanja čestica ili netočne subjektivne procjene. Također, svi su se konstrukti mjerili u domeni glazbe osim vitalnosti koja se ispitala na općenitoj razini. Uz to, faktorske strukture MPS-a (Hewitt i Flett, 1991) i SRPB-a (Miksza, 2012) nisu jednake originalnima te su se neke čestice morale izbaciti. Osim toga, valjanost MPS-a (Hewitt i Flett, 1991) uz usmjeravanje ispitanika uputom na domenu glazbe nije provjerena. Nadalje, veliko je ograničenje malen varijabilitet na varijablama uspjeha na studiju i zadovoljstva uspjehom na studiju. Budući istraživači trebali bi pogotovo pripaziti prilikom njihovog mjerenja jer se odnosi drugih varijabli s njima u ovom istraživanju moraju uzeti s velikom rezervom.

Veliko ograničenje predstavlja i činjenica da se sve varijable nisu mogle testirati zajedno, onako kako je predviđeno modelom. Razlog su tome postavke PROCESS dodatka u SPSS-u, a pošto su varijable u međusobnim korelacijama, budući istraživači trebali bi pokušati testirati cjeloviti model u nekom drugom programu (npr. JASP-u ili Mplus-u). Budući da je riječ o korelacijskom nacrtu u sklopu kojeg ništa ne možemo zaključivati o uzročno-posljedičnim vezama, uvijek postoji opasnost od pogrešne interpretacije smjera učinaka (Agler i De Boeck, 2017). Zato se budućim istraživačima preporuča korištenje longitudinalnog ili eksperimentalnog nacrtu. Edwards (2013) upozorava da pronalaženje jednog objašnjenja ne dokazuje da ne postoje drugi i možda bolji načini interpretacije. Osim toga, valjalo bi da budući istraživači razmisle o drugim varijablama koje se mogu uvrstiti u model, a koje su možda utjecale na postojeće (npr. identificiranje varijabli koje određuju smjer učinka sebi-usmjerenog perfekcionizma kod studenata glazbe). Većina dobivenih indirektnih efekta slabe je jačine pa je upitno koliko ovi nalazi imaju praktične vrijednosti u pogledu intervencija. Ipak, s teorijskog gledišta, pomažu u boljem razumijevanju procesa u podlozi (Agler i De Boeck, 2017), a Edwards (2013) ističe da je važno da model zahvaća neke smislene i korisne značajke onoga što se zbiva u realnosti.

6 ZAKLJUČAK

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati medijacijski učinak samoreguliranog učenja u odnosu između perfekcionizma i uspjeha na studiju, zadovoljstva uspjehom na studiju, samoefikasnosti te vitalnosti kod hrvatskih studenata muzičkih akademija. Dobiveno je da se sebi-usmjeren perfekcionizam nalazi u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa samoreguliranim učenjem, ali izostaju značajne povezanosti s fokusom, uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoefikasnošću i vitalnošću. S druge strane, društveno očekivani perfekcionizam u značajnoj je negativnoj korelaciji s fokusom i vitalnošću, no nije značajno povezan sa samoreguliranim učenjem, uspjehom na studiju, zadovoljstvom uspjehom na studiju i samoefikasnošću. Samoregulirano učenje i fokus u pozitivnoj su korelaciji sa zadovoljstvom uspjehom na studiju, samoefikasnošću i vitalnošću, a nisu značajno povezani s uspjehom na studiju. Bez obzira na značajnost, tendencije uglavnom postoje i u očekivanim su smjerovima. Zbog izostanka povezanosti uspjeha na studiju s bilo kojom drugom varijablom, nisu se prikazali daljnji rezultati vezani uz taj kriterij. Nadalje, sebi-usmjeren perfekcionizam značajno pozitivno predviđa samoregulirano učenje dok društveno očekivani značajno negativno predviđa fokus. I samoregulirano učenje i fokus značajni su pozitivni prediktori samoefikasnosti i vitalnosti, a samoregulirano je učenje značajno pozitivno predviđalo zadovoljstvo uspjehom na studiju samo u modelu s društveno očekivanim perfekcionizmom. U globalu, sebi-usmjeren perfekcionizam nije značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju ni vitalnosti te nije pronađen značajan medijacijski učinak samoreguliranog učenja ni fokusa u tim odnosima. Iako nije dobiveno ni da je sebi-usmjeren perfekcionizam ukupno značajan prediktor samoefikasnosti, demonstriran je značajan pozitivan medijacijski učinak samoreguliranog učenja u tom odnosu. Nadalje, nije dobiveno da je društveno očekivani perfekcionizam značajan prediktor zadovoljstva uspjehom na studiju, kao ni da samoregulirano učenje i fokus pojedinačno imaju medijacijski učinak, ali značajan je ukupni medijacijski efekt, i to u negativnom smjeru. Zatim, nije dobiveno da je društveno očekivani perfekcionizam značajan prediktor samoefikasnosti, ali značajan je te negativan ukupan medijacijski i medijacijski učinak fokusa. Naposljetku, dobiveno je da je društveno očekivani perfekcionizam ukupno značajan negativan prediktor vitalnosti, a značajnim se pokazao ukupan medijacijski i negativan medijacijski učinak fokusa u tom odnosu. Dobivene rezultate valja uzeti s oprezom zbog nedovoljnog broja ispitanika, no ovo istraživanje doprinosi teorijskim spoznajama o mehanizmu djelovanja perfekcionizma na relevantne varijable u kontekstu glazbenih studija.

7 LITERATURA

Adkins, K. K. i Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64(2), 529–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00520.x>

Agler, R. i De Boeck, P. (2017). On the interpretation and use of mediation: Multiple perspectives on mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 1984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01984>

Arazzini Stewart, M. i De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. i Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>

Baron, R. M. i Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Bidjerano, T. (2005, Listopad 19–21). *Gender differences in self-regulated learning* [Prezentacija članka]. 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY.

Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J. i Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)

- Blankstein, K. R. i Dunkley, D. M. (2002). Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: A structural equation modeling strategy. U: G. L. Flett i P. L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 285–315). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-012>
- Bostic, T. J., McGartland Rubio, D. i Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313–324.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. i Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153–164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
- Brown, J. D. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20–25.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of statistics*. Dover Publications, Inc.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34–52.
- Burwell, K. i Shipton, M. (2013). Strategic approaches to practice: An action research project. *British Journal of Music Education*, 30(3), 329–345. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000132>
- Butković, A., Vukojević, N. i Carević, S. (2022). Music performance anxiety and perfectionism in Croatian musicians. *Psychology of Music*, 50(1), 100–110. <https://doi.org/10.1177/0305735620978692>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Chen, C., Hewitt, P. L., Flynn, C. A., Ko, A. i Flett, G. L. (2020). Trait perfectionism and performance satisfaction in challenging laboratory problem-solving tasks. *Personality and Individual Differences*, 164, 110110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110110>
- Chen, F. i Sengupta, J. (2014). Forced to be bad: The positive impact of low-autonomy vice consumption on consumer vitality. *Journal of Consumer Research*, 41(4), 1089–1107. <https://doi.org/10.1086/678321>

Cheng, P., Dolsen, E. A., Girz, L., Rudowski, M., Chang, E. i Deldin, P. (2015). Understanding perfectionism and depression in an adult clinical population: Is outcome expectancy relevant to psychological functioning?. *Personality and Individual Differences*, 75, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.053>

Clark, T. i Williamon, A. (2011). Evaluation of a mental skills training program for musicians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(3), 342–359. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.574676>

Cooper, Z., Cooper, P. J. i Fairburn, C. G. (1985). The specificity of the eating disorder inventory. *British Journal of Clinical Psychology*, 24(2), 129–130. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1985.tb01324.x>

Cox, B. J., Enns, M. W. i Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14(3), 365–373. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.365>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. HarperCollins Publishers Ltd.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. i Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.

Dean, P. J. i Range, L. M. (1996). The escape theory of suicide and perfectionism in college students. *Death Studies*, 20(4), 415–424. <https://doi.org/10.1080/07481189608252790>

Deci, E. i Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dembo, M. H. i Seli, H. (2007). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dent, A. L. i Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

Dews, C. B. i Williams, M. S. (1989). Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. *Psychology of Music*, 17(1), 37–47. <https://doi.org/10.1177/0305735689171004>

- Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150–167. <https://doi.org/10.1177/0022429418765447>
- Dmitrović, J. (2015). *Uloga perfekcionizma, ruminacija i bihevioralne inhibicije u objašnjenju depresivnosti*. [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet]. Repozitorij Filozofskog fakulteta Rijeka. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:148363>
- Edwards, M. C. (2013). Purple unicorns, true models, and other things I've never seen. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 11(3), 107–111. <https://doi.org/10.1080/15366367.2013.835178>
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J. i Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, 35(11), 1034–1042. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2001.01044.x>
- Ersozlu, Z. N. i Miksza, P. (2015). A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. *Psychology of Music*, 43(6), 855–869. <https://doi.org/10.1177/0305735614543283>
- Fee, R. L. i Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167–184.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications Inc.
- Flett, G. L., Endler, N. S., Tassone, C. i Hewitt, P. L. (1994). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology*, 13(4), 326–350. <https://doi.org/10.1007/BF02686891>
- Flett, G. L. i Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. U: G. L. Flett i P. L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 5–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Flett, G. L. i Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30(4), 472–495. <https://doi.org/10.1177/0145445506288026>

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. i O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, *12*(1), 61–68. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90132-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90132-U)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. i Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, *10*(7), 731–735. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- French, B., Sycamore, N. J., McGlashan, H. L., Blanchard, C. C. i Holmes, N. P. (2018). Ceiling effects in the Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2) suggest that non-parametric scoring methods are required. *PloS One*, *13*(6), e0198426. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198426>
- Fritz, M. S. i MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, *18*(3), 233–239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. i Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *14*(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Garner, D. M., Olmstead, M. P. i Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, *2*(2), 15–34. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198321\)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198321)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6)
- Gaudreau, P. i Verner-Filion, J. (2012). Dispositional perfectionism and well-being: A test of the 2×2 model of perfectionism in the sport domain. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *1*(1), 29–43. <https://doi.org/10.1037/a0025747>
- Genia, V. (2001). Evaluation of the spiritual well-being scale in a sample of college students. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *11*(1), 25–33. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1101_03

- George, D. i Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gilman, R. i Ashby, J. S. (2003). A first study of perfectionism and multidimensional life satisfaction among adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(2), 218–235. <https://doi.org/10.1177/0272431603023002005>
- Guérin, E. (2012). Disentangling vitality, well-being, and quality of life: A conceptual examination emphasizing their similarities and differences with special application in the physical activity domain. *Journal of Physical Activity & Health*, 9(6), 896–908. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.6.896>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. i Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Education International.
- Hallam, S. (1992). *Approaches to learning and performance of expert and novice musicians* [Doktorska disertacija, Institute of Education, University of London]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507377/1/260768.pdf>
- Hallam, S. (1997). The development of memorization strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 14(1), 87–97. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003466>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J. i Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 109–113. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00116-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00116-5)
- Harvey, B., Milyavskaya, M., Hope, N., Powers, T. A., Saffran, M. i Koestner, R. (2015). Affect variation across days of the week: Influences of perfectionism and academic motivation. *Motivation and Emotion*, 39(4), 521–530. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9480-3>

- Hatfield, J. L. (2016). Performing at the top of one's musical game. *Frontiers in Psychology*, 7, 1356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01356>
- Hayton, J. C., Allen, D. G. i Scarpello, V. (2004). Factor retention decision in exploratory factor analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Hennessy, S. L., Sachs, M. E., Ilari, B. i Habibi, A. (2019). Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1080. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01080>
- Hewitt, P. L. i Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 137–142. <https://doi.org/10.1007/BF01173389>
- Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58–65. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.1.58>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. i Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 276–280. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.2.276>
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R. i Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 5–15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B. i Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80–91. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8201_13
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)

- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Igartua, J. J. i Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, 49. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Jaap, A. i Patrick, F. (2011). The role of perceived self-efficacy in the development of musical ability: What can the study of successful musicians tell us about teaching music to able children? *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(1), 46–55. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.1.46>
- Joo, Y. J., Joung, S. i Kim, J. (2014). Structural relationships among self-regulated learning, learning flow, satisfaction, and learning persistence in cyber universities. *Interactive Learning Environments*, 22(6), 752–770. <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.745421>
- Kanfer, F. H. (1971). The maintenance of behavior and self-generated stimuli and reinforcement. U: A. Jacobs i L. B. Sachs (Ur.), *The psychology of private events* (str. 39–57). Academic Press.
- Kawabata, M., Yamazaki, F., Guo, D. W. i Chatzisarantis, N. L. (2017). Advancement of the Subjective Vitality Scale: Examination of alternative measurement models for Japanese and Singaporeans. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(12), 1793–1800. <https://doi.org/10.1111/sms.12760>
- Kenny, D. T., Davis, P. i Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757–777. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.004>
- Kenny, D. A. i Judd, C. M. (2014). Power anomalies in testing mediation. *Psychological Science*, 25(2), 334–339. <https://doi.org/10.1177/0956797613502676>
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J. i Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141–156. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0017>

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice in structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S. i Reddy, S. G. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524–528. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2013.77.4.tb05499.x>
- Lavrusheva, O. (2020). The concept of vitality. Review of the vitality-related research domain. *New Ideas in Psychology*, 56, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100752>
- Ledbetter, M. F., Smith, L. A., Vosler-Hunter, W. L. i Fischer, J. D. (1991). An evaluation of the research and clinical usefulness of the Spiritual Weil-Being Scale. *Journal of Psychology and Theology*, 19(1), 49–55. <https://doi.org/10.1177/009164719101900105>
- Lee, J. S. i Oh, W. O. (2007). Factors influencing vitality among nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 37(5), 676–683. <https://doi.org/10.4040/jkan.2007.37.5.676>
- Leung, S. O. i Xu, M. L. (2013). Single-item measures for subjective academic performance, self-esteem, and socioeconomic status. *Journal of Social Service Research*, 39(4), 511–520. <https://doi.org/10.1080/01488376.2013.794757>
- Levine, S. L. i Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. *Journal of Research in Personality*, 74, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.002>
- Linnett, R. J. (2016). *Notes of discord: The relationship between multidimensional perfectionism and burnout in amateur and professional musicians* [Neobjavljen završni rad]. University of Northampton.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Wagner, B., Beck, K. i Eisenberg, D. (2016). Major differences: Variation in undergraduate and graduate student mental health and treatment utilization across academic disciplines. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1105657>

- LoCicero, K. A. i Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *15*(2), 47–56. https://doi.org/10.1300/J035v15n02_06
- Loeys, T., Moerkerke, B. i Vansteelandt, S. (2015). A cautionary note on the power of the test for the indirect effect in mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01549>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. i Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, *39*(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Madeira, L. R. B., Araújo, M. V., Hein, C. F. i Marinho, H. (2018). Adaptation of a self-regulated practice behaviour scale for Portuguese music students. *Psychology of Music*, *46*(6), 795–812. <https://doi.org/10.1177/0305735617724884>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. i Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Maurer, T. J. i Andrews, K. D. (2000). Traditional, Likert, and simplified measures of self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *60*(6), 965–973. <https://doi.org/10.1177/00131640021970899>
- McClelland, M. M. i Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McPherson, G. E. i McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, *34*(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E., Miksza, P. i Evans, P. (2017). Self-regulated learning in music practice and performance. U: D. H. Schunk i J. A. Greene (Ur.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (Vol. 2, str. 181–193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>
- McPherson, G. E. i Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. U: R. Colwell i P. R. Webster (Ur.),

MENC handbook of research on music learning, volume 2: Applications (Vol. 2, str. 130–175). Oxford University Press.

Meece, J. L. i Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. U D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (str. 339–367). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Miksza, P. (2012). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321–338. <https://doi.org/10.1177/0022429411414717>

Miksza, P. (2013). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43(2), 219–243. <https://doi.org/10.1177/0305735613500832>

Miksza, P., Evans, P. i McPherson, G. E. (2021). Wellness among university-level music students: A study of the predictors of subjective vitality. *Musicae Scientiae*, 25(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/1029864919860554>

Mills, J. S. i Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)

Mioč, A. (2020). *Perfekcionizam u radnom okruženju i njegovi korelati kod hrvatskih zaposlenika*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija]. Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:774604>

Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psiholgijske teme*, 17(1), 1–14.

Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L. i Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207–225. <https://doi.org/10.1007/BF02229695>

- Multon, K. D., Brown, S. D. i Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Muraven, M., Gagné, M. i Rosman, H. (2008). Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 573–585. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.10.008>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235–247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325–344. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>
- Pett, M. A., Lackey, N. R. i Sullivan, J. J. (2003). Extracting the initial factors. U: M. A. Pett, N. R. Lackey i J. J. Sullivan (Ur.), *Making sense of factor analysis* (str. 85–131). SAGE Publications, Inc.
- Pintrich, P. R. i Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. U: A. Wigfield i J. S. Eccles (Ur.), *Development of achievement motivation* (str. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Popa-Velea, O., Pîrvan, I. i Diaconescu, L. V. (2021). The impact of self-efficacy, optimism, resilience and perceived stress on academic performance and its subjective evaluation: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8911. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178911>
- Preacher, K. J. i Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>

- Rh eaume, J., Ladouceur, R. i Freeston, M. H. (2000). The prediction of obsessive–compulsive tendencies: Does perfectionism play a significant role? *Personality and Individual Differences*, 28(3), 583–592. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00121-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00121-X)
- Rice, K. G., Ashby, J. S. i Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304–314. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- Rijavec, M., Brdar, I. i Miljkovi , D. (2011). Aspirations and well-being: Extrinsic vs. intrinsic life goals. *Društvena istraŹivanja*, 20(3), 693–710. <https://doi.org/10.5559/di.20.3.05>
- Ritchie, L. i Williamon, A. (2011). Primary school children’s self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146–161. <https://doi.org/10.1177/0022429411405214>
- Rozanski, A., Blumenthal, J. A., Davidson, K. W., Saab, P. G. i Kubzansky, L. (2005). The epidemiology, pathophysiology, and management of psychosocial risk factors in cardiac practice. *Journal of the American College of Cardiology*, 45(5), 637–651. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2004.12.005>
- Ryan, C. A. (2004). Gender differences in children’s experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89–103. <https://doi.org/10.1177/0305735604039284>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R. M. i Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Salman, A. A., Kopp, B. J., Thomas, J. E., Ring, D. i Fatehi, A. (2020). What are the priming and ceiling effects of one experience measure on another?. *Journal of Patient Experience*, 7(6), 1755–1759. <https://doi.org/10.1177/2374373520951670>
- Sand, L., B e, T., Shafran, R., Stormark, K. M. i Hysing, M. (2021). Perfectionism in adolescence: Associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample. *Frontiers in Public Health*, 9, 688811. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.688811>

- Schmidt, C. P. (2007). Intrinsic-mastery motivation in instrumental music: Extension of a higher order construct. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 173, 7–23. <https://www.jstor.org/stable/40319467>
- Schneider, W. i Löffler, E. (2016). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. U J. Dunlosky i S. K. Tauber (Ur.), *The Oxford handbook of metamemory* (str. 491–518). Oxford University Press.
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J. i Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 379–386. <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93–105. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.93>
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753–764. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.753>
- Sheikhi Fini, A. A., Kavousian, J., Beigy, A. i Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 150–156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.064>
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4–11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 51–58. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.005>
- Stoeber, J. i Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036>
- Stoeber, J. i Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

- Stoeber, J. i Yang, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246–251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.044>
- Strauman, T. J. (1989). Self-discrepancies in clinical depression and social phobia: Cognitive structures that underlie emotional disorders? *Journal of Abnormal Psychology*, 98(1), 14–22. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.98.1.14>
- Stumpf, H. i Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 837–852. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00141-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00141-5)
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Allyn & Bacon.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D. i Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663–668. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E. i Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309–319. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.896454>
- Vohs, K. D. i Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. U: R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (str. 1–9). The Guilford Press.
- Voutilainen, A., Pitkäaho, T., Kvist, T. i Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). How to ask about patient satisfaction? The visual analogue scale is less vulnerable to confounding factors and ceiling effect than a symmetric Likert scale. *Journal of Advanced Nursing*, 72(4), 946–957. <https://doi.org/10.1111/jan.12875>
- Winsler, A., Ducenne, L. i Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education & Development*, 22(2), 274–304. <https://doi.org/10.1080/10409280903585739>
- Won Sook, S. (2013). Effects of self-oriented and other-oriented, socially prescribed perfectionism on self-regulated learning and test anxiety for Korean high school students. *The*

Korean Journal of School Psychology, 10(1), 219–239.
<https://doi.org/10.16983/kjsp.2013.10.1.219>

Zhao, X., Lynch, J. G. i Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206.
<https://doi.org/10.1086/651257>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. i Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
<https://doi.org/10.2307/1163397>

Zimmerman, B. J., Bandura, A. i Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.2307/1163261>

Zimmerman, B. J. i Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. U: B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (str. 1–12). Routledge.

8 PRILOZI

Prilog 1. *Faktorska zasićenja čestica Skale multidimenzionalnog perfekcionizma uslijed PAF metode ekstrakcije uz Varimax rotaciju*

Čestice	F1 (Sebi- usmjeren perfekcionizam)	F2 (Društveno očekivan perfekcionizam)
1. Kad na nečemu radim, ne mogu se opustiti dok to nije savršeno.	.69	
2. Teško mi je ispuniti tuđa očekivanja.		.35
3. Jedan je od mojih ciljeva biti savršen/a u svemu što radim.	.71	
4. Nikada ne težim savršenstvu u svom radu.	.66	
5. Ljudi oko mene spremno prihvaćaju da i ja mogu pogriješiti.		.55
6. Što sam bolji/a, to se od mene očekuje još više.	.67	
7. Rijetko imam potrebu biti savršen/a.	.59	
8. Sve što napravim, a da nije izvrsno, ljudi oko mene smatrat će lošim.		.65
9. Težim biti što je moguće savršeniji/a.	.79	
10. Veoma je važno da budem savršen/a u svemu čega se prihvatim.	.71	
11. Težim biti najbolji/a u svemu što radim.	.71	
12. Ljudi oko mene očekuju da budem uspješan/a u svemu što radim.	.57	
13. Zahtijevam od sebe ništa manje od savršenstva.	.61	.39
14. Drugima ću se svidjeti čak i ako ne briljiram u svemu.	-.32	.66
15. Osjetim nelagodu kad vidim pogrešku u svom radu.	.56	
16. Uspjeh podrazumijeva da moram raditi još marljivije kako bih udovoljio/la drugima.		.49

17. Perfekcionista sam u postavljanju svojih ciljeva.	.78	
18. Drugi imaju dobro mišljenje o meni čak i kad nisam uspješan/a.	-.47	.56
19. Osjećam da mi ljudi postavljaju previsoke zahtjeve.		.55
20. U svakom trenutku moram ostvariti svoj puni potencijal.	.63	
21. Iako to možda neće pokazati, drugi se jako uzrujaju kad pogriješim.		.67
22. Ne moram biti najbolji/a u svemu što radim.		.48
23. Moja obitelj očekuje da budem savršen/a.		.51
24. Nemam jako visoke ciljeve za sebe.	.57	
25. Moji roditelji rijetko očekuju da briljiram u svim aspektima svog života.		
26. Ljudi od mene očekuju ništa manje od savršenstva.		.54
27. Postavljam si vrlo visoke standarde.	.73	
28. Ljudi od mene očekuju više nego što sam sposoban/a dati.		.61
29. Moram uvijek biti uspješan/a na studiju ili poslu.	.60	
30. Ljudi oko mene misle da sam još uvijek sposoban/a čak i ako pogriješim.	-.51	.66

Prilog 2. *Faktorska zasićenja čestica Skale multidimenzionalnog perfekcionizma nakon eliminacije čestica*

Čestice	F1 (Sebi- usmjeren perfekcionizam)	F2 (Društveno očekivan perfekcionizam)
1. Kad na nečemu radim, ne mogu se opustiti dok to nije savršeno.	.68	

2. Teško mi je ispuniti tuđa očekivanja.		.35
3. Jedan je od mojih ciljeva biti savršen/a u svemu što radim.	.73	
4. Nikada ne težim savršenstvu u svom radu.	.64	
5. Ljudi oko mene spremno prihvaćaju da i ja mogu pogriješiti.		.56
7. Rijetko imam potrebu biti savršen/a.	.59	
8. Sve što napravim, a da nije izvrsno, ljudi oko mene smatrat će lošim.		.65
9. Težim biti što je moguće savršeniji/a.	.79	
10. Veoma je važno da budem savršen/a u svemu čega se prihvatim.	.72	
11. Težim biti najbolji/a u svemu što radim.	.72	
12. Ljudi oko mene očekuju da budem uspješan/a u svemu što radim.	.56	
13. Zahtijevam od sebe ništa manje od savršenstva.	.63	.37
14. Drugima ću se svidjeti čak i ako ne briljiram u svemu.	-.31	.67
15. Osjetim nelagodu kad vidim pogrešku u svom radu.	.55	
16. Uspjeh podrazumijeva da moram raditi još marljivije kako bih udovoljio/la drugima.		.48
17. Perfekcionista sam u postavljanju svojih ciljeva.	.79	
18. Drugi imaju dobro mišljenje o meni čak i kad nisam uspješan/a.	-.46	.57
19. Osjećam da mi ljudi postavljaju previsoke zahtjeve.		.55
20. U svakom trenutku moram ostvariti svoj puni potencijal.	.63	

21. Iako to možda neće pokazati, drugi se jako uzrujaju kad pogriješim.		.67
22. Ne moram biti najbolji/a u svemu što radim.		.47
23. Moja obitelj očekuje da budem savršen/a.		.51
24. Nemam jako visoke ciljeve za sebe.	.55	
26. Ljudi od mene očekuju ništa manje od savršenstva.		.54
27. Postavljam si vrlo visoke standarde.	.73	
28. Ljudi od mene očekuju više nego što sam sposoban/a dati.		.62
29. Moram uvijek biti uspješan/a na studiju ili poslu.	.60	
30. Ljudi oko mene misle da sam još uvijek sposoban/a čak i ako pogriješim.	-.48	.66

Prilog 3. *Faktorska zasićenja čestica Skale samoreguliranih ponašanja vježbanja uslijed PAF metode ekstrakcije uz Direct Oblimin rotaciju*

Čestice	F1 (Samoregulirano učenje u glazbi)	F2 (Fokus)	F3 (Samoeфикаsnost)
Nijedan muzički zadatak nije pretežak za mene.			-.40
Ne osjećam se samopouzđano u vezi svoje sposobnosti sviranja i/ili pjevanja.		.38	-.34
U usporedbi s drugim studentima, mislim da sam dobar/a glazbenik/ca.			-.71
Vjerujem da mogu postati iznimno dobar/a u sviranju i/ili pjevanju.			-.75
Kada si postavim određene ciljeve vezane uz glazbu, siguran/a sam da ih mogu ostvariti.			-.58

Očekujem da ću biti poznat/a kao dobar/a glazbenik/ca.		-.49
Osjećam da mogu riješiti bilo koji muzički problem na koji naiđem.		-.51
Očekujem da ću u budućnosti biti uspješan/a u glazbi.		-.59
Uvjeren/a sam u svoju sposobnost napretka u sviranju i/ili pjevanju.		-.68
U usporedbi s ostalim studentima, očekujem da ću biti uspješan/a.		-.72
Dio vremena za vježbanje provodim čitajući note novih skladbi.		-.37
Razgovaram sa svojim nastavnicima o tome kako vježbati.	.50	
Vježbam izazovne skladbe.	.40	
Tražim definicije nepoznatih termina i simbola kad vježbam.	.41	
Razmišljam o skladbama koje uvijek bavam tako što ih pjevušim u sebi.	.46	
Označavam problematične dijelove u glazbi dok vježbam.	.57	
Kad vježbam, zaustavim se kako bih razmislio/la o najboljem načinu rješavanja određenog problema.	.64	
Svaki dan vježbam barem malo.	.60	
Dok vježbam, koristim savjete koje su mi dali nastavnici.	.61	
Prilikom vježbanja slušam svoje sviranje ili pjevanje da budem siguran/a da ne potičem loše navike.	.40	

Ako ne mogu točno odsvirati ili otpjevati skladbu, stanem i razmislim kako bi trebala zvučati.	.44	
Pokušam usavršiti jedan dio skladbe prije nego što prijeđem na sljedeći.	.59	
Postavljam specifične ciljeve za vježbanje.	.61	
Vježbam kako bih vidio/la koliko bolji/a zaista mogu postati u glazbi.	.39	
Razmišljam o stvarima koje sam naučio/la na nastavi dok vježbam.	.65	
Trudim se napredovati kadgod vježbam.	.62	
Pitam nastavnike za pomoć oko vježbanja zahtjevnih skladbi.	.57	
Vrlo polako uvježbavam teške dijelove.	.43	
Marljivo vježbam.	.59	.40
U knjigama tražim informacije vezane uz glazbu koje mi pomažu učiti.	.46	
Vježbam uz pomoć metronoma.	.47	
Svako vježbanje započinjem zagrijavanjem.	.50	
Prilikom svakog vježbanja provedem određeno vrijeme pregledavajući skladbe.	.41	
Pažljivo proučim novu skladbu prije vježbanja.	.58	
Tražim povratnu informaciju od nastavnika.	.64	
Vježbam nakon probe ili nastave.	.55	
Pažljivo slušam savjete nastavnika u vezi vježbanja.	.64	

Slušam snimke skladbi kako bi mi pomogle u učenju.	.49	
Na probe i/ili nastavu dolazim dobro pripremljen/a.	.49	.30
Provedem dio vremena vježbajući ono što mi ne ide dobro.	.65	
Misli mi odlutaju dok samostalno vježbam.		.59
Imam poteškoća u koncentriranju kad vježbam tijekom duljeg vremenskog perioda.		.77
Kad vježbam, mogu se samo kratko koncentrirati.		.79
Lako mi je ostati fokusiran/a na glazbu kad samostalno vježbam.	.34	.59
Dok vježbam, misli o stvarima nevezanima uz glazbu prolaze mi kroz glavu.		.62
Oklijevam hoću li tražiti savjet vezan uz glazbu od drugih.		.32
Lako me se omete dok vježbam.		.76

Prilog 4. *Faktorska zasićenja čestica Skale samoreguliranih ponašanja vježbanja nakon eliminacije čestica*

Čestice	F1 (Samoregulirano učenje u glazbi)	F2 (Fokus)	F3 (Samoefikasnost)
Nijedan muzički zadatak nije pretežak za mene.			-.40
Ne osjećam se samopouzđano u vezi svoje sposobnosti sviranja i/ili pjevanja.		.36	-.35

U usporedbi s drugim studentima, mislim da sam dobar/a glazbenik/ca.		-0.70
Vjerujem da mogu postati iznimno dobar/a u sviranju i/ili pjevanju.		-0.77
Kada si postavim određene ciljeve vezane uz glazbu, siguran/a sam da ih mogu ostvariti.		-0.59
Očekujem da ću biti poznat/a kao dobar/a glazbenik/ca.		-0.51
Osjećam da mogu riješiti bilo koji muzički problem na koji naiđem.		-0.50
Očekujem da ću u budućnosti biti uspješan/a u glazbi.		-0.60
Uvjeren/a sam u svoju sposobnost napretka u sviranju i/ili pjevanju.		-0.69
U usporedbi s ostalim studentima, očekujem da ću biti uspješan/a.		-0.71
Razgovaram sa svojim nastavnicima o tome kako vježbati.	.50	
Vježbam izazovne skladbe.	.40	
Tražim definicije nepoznatih termina i simbola kad vježbam.	.41	
Razmišljam o skladbama koje uvijek bavam tako što ih pjevušim u sebi.	.46	
Označavam problematične dijelove u glazbi dok vježbam.	.57	
Misli mi odlutaju dok samostalno vježbam.		.57
Kad vježbam, zaustavim se kako bih razmislio/la o najboljem načinu rješavanja određenog problema.	.64	
Svaki dan vježbam barem malo.	.60	

Imam poteškoća u koncentriranju kad vježbam tijekom duljeg vremenskog perioda.		.78
Dok vježbam, koristim savjete koje su mi dali nastavnici.	.60	
Prilikom vježbanja slušam svoje sviranje ili pjevanje da budem siguran/a da ne potičem loše navike.	.40	
Ako ne mogu točno odsvirati ili otpjevati skladbu, stanem i razmislim kako bi trebala zvučati.	.44	
Pokušam usavršiti jedan dio skladbe prije nego što prijeđem na sljedeći.	.59	
Postavljam specifične ciljeve za vježbanje.	.62	
Kad vježbam, mogu se samo kratko koncentrirati.		.77
Vježbam kako bih vidio/la koliko bolji/a zaista mogu postati u glazbi.	.38	
Razmišljam o stvarima koje sam naučio/la na nastavi dok vježbam.	.65	
Lako mi je ostati fokusiran/a na glazbu kad samostalno vježbam.	.33	.58
Trudim se napredovati kadgod vježbam.	.62	
Dok vježbam, misli o stvarima nevezanima uz glazbu prolaze mi kroz glavu.		.61
Pitam nastavnike za pomoć oko vježbanja zahtjevnih skladbi.	.57	
Vrlo polako uvježbavam teške dijelove.	.43	
Marljivo vježbam.	.58	.41

U knjigama tražim informacije vezane uz glazbu koje mi pomažu učiti.	.46	
Vježbam uz pomoć metronoma.	.46	
Svako vježbanje započinjem zagrijavanjem.	.50	
Prilikom svakog vježbanja provedem određeno vrijeme pregledavajući skladbe.	.42	
Pažljivo proučim novu skladbu prije vježbanja.	.58	
Tražim povratnu informaciju od nastavnika.	.64	
Vježbam nakon probe ili nastave.	.55	
Lako me se omete dok vježbam.		.75
Pažljivo slušam savjete nastavnika u vezi vježbanja.	.63	
Slušam snimke skladbi kako bi mi pomogle u učenju.	.50	
Na probe i/ili nastavu dolazim dobro pripremljen/a.	.48	
Provedem dio vremena vježbajući ono što mi ne ide dobro.	.64	