

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

## **Emocionalna prilagodba studenata na studij**

Završni magistarski rad

Kandidat: Amela Mujčić

Mentor: Doc. dr. Amela Dautbegović

Sarajevo, 2020.

## Sadržaj

<b>1. Uvod</b> .....	4
<b>2. Pokazatelji emocionalne prilagodbe na studij</b> .....	7
2.1. <i>Anksioznost</i> .....	7
2.1.1. <i>Ispitna anksioznost</i> .....	10
2.1.2. <i>Anksioznost pri javnom govoru</i> .....	12
2.1.3. <i>Socijalna anksioznost</i> .....	13
2.2. <i>Depresivnost</i> .....	15
2.3. <i>Stres</i> .....	17
2.4. <i>Izvori anksioznosti, depresivnosti i stresa kod studenata</i> .....	20
2.5. <i>Psihosomatske reakcije</i> .....	21
<b>3. Faktori koji imaju značajnu ulogu u emocionalnoj prilagodbi</b> .....	23
3.1. <i>Akadska samoeфикаsnost</i> .....	23
3.2. <i>Socijalna podrška</i> .....	26
3.3. <i>Upravljanje vremenom</i> .....	28
3.4. <i>Uključenost u aktivnosti na fakultetu</i> .....	30
3.5. <i>Akadska klima</i> .....	31
3.6. <i>Samopoštovanje</i> .....	33
<b>4. Preventivne aktivnosti</b> .....	35
4.1. <i>Metode suočavanja sa stresom i anksioznosti</i> .....	36
4.2. <i>Metode upravljanja vremenom</i> .....	42
<b>5. Zaključak</b> .....	46
<b>6. Literatura</b> .....	48

# EMOCIONALNA PRILAGODBA STUDENATA NA STUDIJ

Amela Mujčić

## SAŽETAK

Adolescencija predstavlja period značajnih promjena u mnogim aspektima života mlade osobe. Jedna od takvih promjena se odnosi na početak studiranja, odnosno tranziciju iz srednje škole na fakultet. Period studiranja karakterišu različite odgojno-obrazovne promjene sa kojima se studenti moraju suočiti, a koje su vrlo često izvor stresa, anksioznosti, depresije i psihosomatskih teškoća. Upravo o razini doživljene simptomatologije navedenih teškoća govori emocionalna prilagodba na studij. Poteškoće u psihološkom funkcioniranju nerijetko dovode do inhibicije intelektualnih potencijala kao i njihove efikasne upotrebe čime se blokira osobni razvoj tokom adolescencije. S obzirom na to da su pomenute teškoće glavni razlog odustajanja od studija, od posebne važnosti jeste da se identificiraju faktori koji doprinose njihovom javljanju. Stoga, jedan od ciljeva ovog rada jeste prikazati psihosocijalne faktore koji igraju značajnu ulogu u procesu ostvarivanja emocionalne prilagodbe. Otkrivanje i razumijevanje neprijatnih emocionalnih problema može doprinijeti boljem razumijevanju njihovih posljedica za studenta. Osim toga, može pomoći pri planiranju, izradi i implementaciji preventivnih programa i aktivnosti na fakultetima te dati smjernice za stvaranje kvalitetnih uvjeta studiranja i napredovanja u akademskom životu. U posljednjem dijelu rada bit će prikazane metode suočavanja sa stresom i anksioznosti kao i metode efikasnog upravljanja vremenom, budući da je problem upravljanja vremenom sve više prisutan u studentskoj populaciji.

**Ključne riječi:** emocionalna prilagodba, psihosocijalni faktori, preventivne aktivnosti

## 1. UVOD

Tokom života pojedinac se suočava sa nizom izazova i zadataka, kako društvenih tako i razvojnih, koji su karakteristični za određeni period života. Takvi prijelazi postaju normativni životni događaji sa kojima se ljudska vrsta suočava u svom životnom ciklusu. Jedan od takvih prijelaza je period adolescencije, period kada se pojedinac nalazi između djetinjstva i odrasle dobi. U tom razdoblju, osobe se suočavaju sa brojnim zadacima i prilagođavaju se na nove životne uloge. Jedan od takvih zadataka jeste prilagodba na studij koji može biti izvor stresa kod većine adolescenata. Prilagodba može biti: akademska, socijalna, emocionalna i institucionalna. Emocionalna prilagodba na studij uključuje psihološke poteškoće koje se javljaju kod studenata u vidu anksioznosti, depresije, stresa i psihosomatskih reakcija, a koje su povezane sa procesom prilagodbe (Dautbegović i Zvizdić, 2018).

Pokazatelji uspješne odnosno neuspješne emocionalne prilagodbe na studij najčešće su rezultati na skalama samoprocjene depresivnosti, anksioznosti, stresa kao i prisustva tjelesnih simptoma (Nettles, 2008; Wentzel, 2003; prema Dautbegović, Zvizdić i Marković-Pavlović, 2015). Rezultati brojnih istraživanja provedenih na temu emocionalne prilagodbe studenata na studij su pokazali da su anksioznost i depresija visoko zastupljeni pri čemu je anksioznost prisutna kod većeg procenta studenata (oko 12% studentske populacije) dok depresija zahvata manji procenat studentske populacije (između 7-9%) (Lenz, Vinković i Degmečić, 2016). Ispitivanja učestalosti psihičkih teškoća s kojima se studenti susreću tokom studija, provedena u Hrvatskoj, upućuju na to da većina studenata (oko 75%) suočava sa blažim i prolaznim smetnjama u obliku napetosti, tjeskobe i nesigurnosti, a manji, ali još uvijek značajan broj (oko 25%) suočava se s dugotrajnijim i ozbiljnijim psihičkim problemima (Jokić-Begić, Lugomer Armano i Vizek Vidović, 2009; prema Živčić-Bećirević i Jakovčić, 2013). Također, otkrivena je pozitivna povezanost mentalnog zdravlja i godina studiranja. To znači da što su osobe mentalno stabilnije i zdravije time su više upornije u završavanju studija odnosno godine studiranja su im duže dok osobe koje se češće osjećaju anksiozne, depresivne i pod pritiskom ranije odustaju od studija. Dakle, sa povećanjem frekvencije javljanja doživljaja emocionalnih teškoća povećava se i vjerovatnoća odustajanja od studija (Adlaf, Gilksman, Demers i Newton, 2001; Curtis i Curtis,

1991). U istraživanjima koja su se usmjerila na ispitivanje spolnih razlika pri prilagodbi na studij (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007; Abdullah, Elias, Mahyuddin i Ulli, 2009) je pokazano da djevojke pokazuju bolju akademsku i socijalnu prilagodbu što znači da uspješnije obavljaju i udovoljavaju zahtjevima koje pred njih postavlja studij te se bolje snalaze u fakultetskom okruženju. Studenti pokazuju bolju emocionalnu prilagodbu što znači da izjavljuju o manje doživljenim psihološkim i tjelesnim simptomima stresa u odnosu na studentice. S druge strane, u istraživanju koje su provele Dautbegović i Zvizdić (2018) dobiveni su rezultati koji pokazuju da su djevojke te koje ostvaruju bolju emocionalnu prilagodbu nego mladići što se može objasniti činjenicom da su djevojke više spremne otvoreno govoriti o svojim teškoćama u odnosu na mladiće.

Nadalje, istraživanja koja su se bavila temom emocionalne prilagodbe su izdvojila nekoliko faktora rizika kada je u pitanju ovaj aspekt prilagodbe, a to su: napuštanje doma i promjena mjesta boravka, separacija od roditelja i prijatelja ili gubitak društvene mreže, postojanje vidljivog ili nevidljivog invaliditeta, pripadnost manjinskoj skupini, manjinski status među kolegama po starosti, mjestu odrastanja, seksualnoj orijentaciji, poteškoće sa organizacijom vremena, složenost kolegija i sl. Također, istraživanja su izdvojila 6 psihosocijalnih faktora koji su povezani sa uspješnim akademskim životom: akademska samoefikasnost, socijalna podrška, upravljanje vremenom, uključenost u aktivnosti sa kolegama, akademska klima i samopoštovanje (Krumrei, Newton, Kim i Wilcox, 2013; Bezinović, Pokrajac-Bulian, Smojver-Ažić i Živčić-Bećirević, 1998; Jović, 2015).

Sve gore navedeno ukazuje na važnost provedbe preventivnih aktivnosti na univerzitetima s ciljem olakšavanja procesa prilagodbe studentima. Jedna od takvih aktivnosti bi bilo psihološko savjetovanje kojem bi se studenti mogli obratiti. Uloga savjetovanja i rada sa studentima bi bila upoznati studente sa svim segmentima funkcioniranja u akademskom kontekstu koji će im biti potrebni kako bi njihov proces studiranja bio uspješan. Neka od takvih područja jesu komunikacijske i socijalne vještine, strategije i tehnike učenja, tehnike upravljanja stresom, prevladavanje anksioznost, adekvatno upravljanje vremenom i uspješna organizacija vremena. Bitno je da se radi na jačanju pojedinačnih psiholoških resursa, otpornosti na stres, jačanju samopouzdanja i vjerovanja u vlastite kompetencije i sposobnosti kako bi se izgradila podloga za uspješno djelovanje u budućnosti kako na poslovnom tako i na emocionalnom planu. Osim toga,

bitno je da se radi na poboljšanju kvalitete socijalnih odnosa u akademskom okruženju. Krumrei i sur. (2013) u svom istraživanju navode da pri savladavanju novih izazova veliku ulogu u povećanju samoefikasnosti kod studenata, imaju pozitivne povratne informacije. Također, navode da su tehnike relaksacije i kognitivne metode za osporavanje negativnih i pesimističnih misli se pokazale izrazito uspješnim.

Bitno je istaknuti da različiti programi primarne prevencije postoje u razvijenim zemljama u kojima nastoje pomoći adolescentima da razviju socijalne i emocionalne kompetencije kako bi im period studiranja učinili lakšim.

Uzimajući u obzir navedeno, u okviru ovog rada će se nastojati odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Koji su pokazatelji emocionalne prilagodbe studenata na studij?
2. Koji faktori imaju značajnu ulogu kada je u pitanju emocionalna prilagodba na studij?
3. Koje preventivne aktivnosti je moguće realizirati s ciljem unapređenja emocionalne prilagodbe studenata na studij?

## 2. POKAZATELJI EMOCIONALNE PRILAGODBE

Prilagodba na studij je kompleksan konstrukt koji je moguće mjeriti i koji uključuje brojne, kako doživljajne, tako i ponašajne obrasce koji se mogu povezati i pripisati prilagodbi u svakodnevnom životu. Prilagodba na studij je promjenjivog karaktera te se mijenja u zavisnosti od promjena u okruženju, u životu studenata te nekim ličnim osobinama. Kada govorimo o emocionalnoj prilagodbi, kao pokazatelji se najčešće koriste rezultati na skalama samoprocjene anksioznosti, depresivnosti, stresa te psihosomatskih problema (Nettles, 2008; Wentzel, 2003; prema Dautbegović, Zvizdić, Marković-Pavlović, 2015; Drokan, 2019). U nekim razvijenijim zemljama, u kojima postoje servisi i centri za pružanje pomoći i podrške studentima, kao pokazatelji emocionalne prilagodbe se koriste podaci o učestalosti odlazaka studenata doktorima te podaci o korištenju dodatnih izvora podrške (Drokan, 2019).

### 2.1. Anksioznost

Jedan od najčešćih pokazatelja emocionalne prilagodbe jeste procjena razine doživljene anksioznosti. Prema Vitasari, Wahab, Othman, i Awang (2010) anksioznost se smatra osnovnom ljudskom emocijom koja je sastavljena od straha u kombinaciji s nesigurnošću koja se javlja pri suočavanju s prijetnjom vlastitom egu ili samopouzdanju. Ross, Niebling i Heckert (2008) ističu da je osjećaj anksioznosti rezultat interakcije okolinskih stresora sa percepcijom pojedinca kao i njegovim načinom reagiranja, a ne isključivo rezultat postojanja pomenutih okolinskih stresora. Anksioznost predstavlja upozorenje organizma koje priprema čovjeka za reagovanje u situacijama opasnosti. Generalno, njeno djelovanje može biti dvojako pri čemu, kada je na optimalnoj razini, može dovesti do poboljšanja izvedbe. Povremeni osjećaj anksioznosti nije ugrožavajući. Međutim, istraživanja pokazuju da se studenti najčešće suočavaju sa drugim utjecajem anksioznosti čije djelovanje se negativno odražava na njihov akademski uspjeh, prilagodbu i samopoštovanje. Simptomi anksioznosti se manifestiraju u okviru različitih aspekata čovjekovog funkcioniranja. Dakle, simptomi se ispoljavaju na emocionalnom, tjelesnom, kognitivnom i bihevioralnom području. Emocionalni simptomi anksioznosti se očituju u vidu straha od loše izvedbe, straha od

neuspjeha, straha od loše ocjene, osjećaj bespomoćnosti i sl. Tjelesne manifestacije anksioznosti jesu ubrzan rad srca, znojenje ruku, otežano disanje, suha usta, gubitak daha, osjećaj vrućine ili hladnoće, glavobolje kao i druge promjene koje se javljaju pri aktivaciji autonomnog nervnog sistema koji mobilizira tijelo na suočavanje sa situacijom. Također, kod nekih studenata se može javiti potreba za plakanjem ili glasnim smijanjem. Izloženost intenzivnoj i dugotrajnoj anksioznosti uzrokuje ometanje ritma spavanja, koncentracije, apetita te otežava ili onemogućava studentima uživanje u jednom od lijepih životnih perioda (Jović, 2015; Vuković, 2018; Vitasari i sur., 2010; Ross i sur., 2008). Što se tiče kognitivnih simptoma anksioznosti, najčešće su zastupljeni zabrinutost i intelektualna konfuzija, a na bihevioralnom planu javlja se izbjegavanje koje rezultira fobijama, stereotipijama koje su karakteristične za opsesivno-kompulzivni poremećaj te napetosti koju susrećemo kod socijalne anksioznosti (Vulić-Prtorić, 2006; prema Vuković, 2018). Anksiozni poremećaji se javljaju u komorbiditetu sa drugim poremećajima od kojih je najčešći depresivni poremećaj. Bitno je napomenuti da anksiozni poremećaji imaju hronični tok od djetinjstva pa do odrasle dobi, u nekim slučajevima do kraja života te najčešće se javljaju tokom djetinjstva i adolescencije. Neprepoznato i netretirano djelovanje anksioznosti može imati štetan utjecaj na funkcionalnost i produktivnost adolescenta.

Važno je naglasiti razliku između anksioznosti kao stanja i anksioznosti kao crte ličnosti. Kada govorimo o anksioznosti kao stanju kažemo da se ona javlja kao emocionalna reakcija na unutarnje ili vanjske prijetnje koje osoba percipira kao takve što nam implicira na to da je situacijski i vremenski uvjetovana (Lenz, Vinković i Degmečić, 2016). Drugim riječima, javlja se kao reakcija na određenu okolnost ili određeni podražaj. Dakle, anksioznost kao stanje je varijabilno, mijenja se tokom vremena te može biti različitog intenziteta. S druge strane, anksioznost kao crta ličnosti predstavlja trajnu karakteristiku pojedinca te upućuje na to da kod pojedinca postoji predispozicija za osjećaj anksioznosti. U literaturi se navodi da postoji veza između dva pomenuta stanja. U skladu s tim, smatra se da osoba koja ima izraženu anksioznu crtu ličnosti će se češće nalaziti u stanju anksioznosti za razliku od osoba koje nemaju izraženu anksioznu crtu ličnosti (King, Heinrich, Stephenson i Spielberg, 1976; prema Vuković, 2018).

Anksioznost je veliki problem koji se posebno ističe u periodu studiranja kada se adolescenti suočavaju sa brojnim promjenama, nepoznatim situacijama i osobama pri čemu njene posljedice mogu biti ugrožavajuće, ometajuće te obuhvataju mnoge aspekte pojedinčevog



funkcionisanja i djelovanja. Kao glavna posljedica anksioznosti, koja se navodi u literaturi jeste odustajanje od studija (Gerdes i Mallinckrodt, 1994; Dautbegović, Zvizdić, Marković, 2015; Bezinović, Pokrajac-Bulian, Smojver-Ažić i Živčić-Bećirević, 1998). U periodu početka studiranja i procesa prilagodbe na studij se može javiti problem nezadovoljstva i narušene kvalitete života kod studenata čiji je krajnji rezultat razvoj različitih psiholoških problema, a naročito anksioznosti. Tome su posebno podložni vulnerabilni studenti kojima period tranzicije može biti izuzetan teret. Longitudinalno istraživanje provedeno u Rijeci je pokazalo da više od 50% studenata ima izražene blage simptome anksioznosti, a njih 20% umjereno izražene simptome. Posljedica ovakvih rezultata jeste da anksioznost može imati izrazito težak negativan utjecaj na uspjeh studenata na način da smanjuje njihovu intelektualnu i emocionalnu fleksibilnost, kreativnost kao i interes za nova znanja (Živčić-Bećirević i Jakovčić, 2015). Farooqi i sur. (2012) smatraju da su anksioznost i akademsko postignuće negativno povezani. Dakle, što je veća razina anksioznosti, akademsko postignuće je lošije. Negativan utjecaj anksioznosti se može objasniti time da studenti koji su anksiozni su više fizički pobuđeniji, češće su nervozni, javljaju im se negativne misli što ometa zapamćivanje i reprodukciju informacija čija posljedica jeste slabije akademsko postignuće.

Na kraju je bitno istaknuti da ako intenzivna tjeskoba i različiti strahovi koji prate anksioznost ometaju svakodnevno funkcionisanje osobe, dovode do poremećaja u spavanju, teškoće koncentracije i apetita te traju duže vrijeme, osoba treba potražiti stručnu pomoć. Adolescenti odnosno studenti sa namjerom da smanje osjećaj anksioznosti mogu početi koristiti alkohol i različite droge što može rezultirati razvojem depresije ili suicidalnim mislima (De Lucia i sur., 2006; prema Vuković, 2018).

### *2.1.1. Ispitna anksioznost*

Dva karakteristična izvora anksioznosti koji su prisutni kod studentske populacije jesu: ispitna situacija i javni nastup tj. govor pred kolegama. Prvi oblik je anksioznost u ispitnim situacijama koji je široko zastupljen kod studenata, a javlja se kada student percipira stvarne ili zamišljene podražaje koji se vezuju uz ispitivanje opasnim ili prijetećim na što reagira emocijama i ponašanjem. Ispitna anksioznost se odnosi na zabrinutost koja se javlja u svim situacijama u kojima se vrednuje pojedinčevo znanje. Mnogi autori ističu da se ispitna anksioznost sastoji od dvije dimenzije: emocionalne, odnosno afektivno-psihološke dimenzije i brige kao kognitivne dimenzije (Liebert i Morris, 1967; Cassady i Johnson, 2002; prema Steinmayer, Crede, Mc Elvany i Wirthwein, 2016). Briga obično uključuje negativna mišljenja, samokritiku ili zabrinutost o negativnim posljedicama ili greškama koje se mogu javiti tokom ispitne situacije (Zeidner, 1998; prema Steinmayr, Crede, Mc Elvany i Wirthwein, 2016). Emocionalna komponenta se odnosi na procjenu vlastitog psihološkog stanja u vidu tenzije, napetosti mišića, nervoze i sl. (Zeidner, 1998; prema Steinmayr, Crede, Mc Elvany i Wirthwein, 2016). Pojedinci koji često osjećaju ispitnu anksioznost jesu osobe koje sumnjaju u vlastite kompetencije vezane uz zadovoljavajuću izvedbu, pozitivne evaluacije njima važnih osoba odnosno boje se negativne evaluacije i na kraju, mogućnost kontrole vlastitih emocija kako bi smanjili osjećaj anksioznosti (Farooqi, Ghani i Spilberger, 2012). Ono što je karakteristično za anksioznost u ispitnim situacijama jeste da se kod studenta prije odlaska na ispit javlja strah od neuspjeha. Osim toga, tokom trajanja ispita javljaju se mnogi fizički simptomi kao i negativna razmišljanja. Tako student tokom ispita može osjećati gubitak daha, znojenje, ubrzan rad srca, ljutnju, bespomoćnost, razmišljanje da neće uspjet i sl. Također, može se desiti da student tokom ispita zaboravi gradivo tj. ne može da se sjeti onoga što je naučio. Prema Farooqi, Ghani i Spilberger (2012) ukoliko je osoba sklona osjećaju ispitne anksioznosti postoji velika vjerovatnoća da će se osjećati anksiozno i u mnogim drugim situacijama koje, na bilo koji način uključuju evaluiranje uratka na različitim zadacima, pojedinčeve sposobnosti, postignuća ili interesa. Ispitna anksioznost se u literaturi i navodi kao najčešći i najveći uzrok koji ometa uspješno studiranje i izvedbu.

Sansgiry i Kavita (2006) ističu da ispitna anksioznost ima nepovoljan učinak na usvajanje, zadržavanje i reprodukciju informacija. Također, pominju dva modela kojima objašnjavaju

nepovoljan utjecaj ispitne anksioznosti na postignuće. Prvi model o kojem govore je model interferencije koji kaže da javljanje negativnih misli i emocija vezanih za zadatak ometaju fokus pažnje studenta na zadatak što rezultira lošijim postignućem. Drugi model je model deficita učenja prema kojem osoba ne koristi adekvatne strategije učenja zbog čega pojedinac izlazi na ispit nedovoljno pripremljen. Posljedica toga jeste nisko akademsko postignuće. Pokazuje se da tokom ispita osobe kod kojih je jako izražena ispitna anksioznost, u usporedbi s onima kod kojih to nije slučaj, doživljavaju veću frekvenciju i intenzitet anksioznosti kao stanja, dolazi do veće aktivacije ili uzbuđenja autonomnog nervnog sistema i prisustva misli koje se odnose na brigu za sebe kao i nepovoljnih misli koje nisu relevantne za zadatak što interferira s pažnjom i izvedbom (Spielberger i Vagg, 1995; prema Juretić, 2008).

Cjelokupni proces u okviru kojeg anksioznost dovodi do slabijeg uspjeha na ispitima, izuzetno je kompleksan i sadrži u sebi veliki broj promjenljivih koje imaju ulogu potencijalnih medijator varijabli. Kao neke od medijator varijabli se navode percepcija prijetnje, očekivanja, kauzalne atribucije (ne)uspjeha, uloženi trud, stvarni i subjektivno pretpostavljeni kognitivni resursi i strategije suočavanja sa stresom i sl. (Cohen, Ben-Zur i Rosenfeld, 2008; prema Genc i Pekić, 2013). Lične i situacijske varijable također, mogu doprinijeti većoj incidenciji ispitne anksioznosti. U jednoj studiji, socioekonomski status, godine, spol i etnička pripadnost su bili prepoznati kao prediktori ispitne anksioznosti (Putwain, 2007). Karakteristike okruženja u učionici kao što su poštovanje studentu izraženo od strane profesora je pokazano kao da utječe na studentsku motivaciju, stavove i kompetencije (Eccles i sur., 1993; Vallerand, Fortier i Guay, 1997).

### *2.1.2. Anksioznost pri javnom govoru*

Studenti tokom studija moraju nerijetko prezentirati seminare, vježbe ili zadane teme pred drugima, sudjelovati u grupnim raspravama itd. u okviru kojih ostvaruju bodove i koji se moraju izvršiti kako bi se uspješno prošao kolegij. Sve te situacije vode do drugog najčešćeg oblika anksioznosti sa kojim se suočavaju studenti, a to je anksioznost koja se javlja pri javnom nastupu odnosno pri izlaganju pred profesorima i drugim studentima koji su nepoznati pojedincu. U takvim situacijama kod studenta se javlja strah od toga da će se osramotiti pred grupom te strah od negativne evaluacije. Osim što je student tokom izlaganja opterećen katastrofičnim mislima, često su takve misli popraćene pojavom i tjelesnih simptoma kao što su ubrzan rad srca, znojenje dlanova, drhtanje glasa, doživljaj gubitka daha i sl. (Jović, 2015). Prema Murugesan (2005) anksioznost značajno smanjuje sposobnost komunikacije pojedinca, smanjuje i motivaciju za učenjem kao i vjerojatnoću pohađanja kolegija koji od studenta zahtijevaju prezentiranje (Vuković, 2015).

Strah od javnog nastupa najsnažnije se manifestira u vlastitom tijelu. Neke osobe počinju jako da se znoje, mucaju, crvene, tijelo im počne drhtati, koljena i glas otkazivati. Javljaju se i neugodne misli koje pomažu održavanju straha, a u određenoj razini doprinose i kreiranju nepovoljne slike o sebi, kao npr. „Ja sam nesposoban/a izlagati i svi će misliti da sam glup/a“. Do aktivacije nelagode, straha i srama dolazi zbog negativnih očekivanja pojedinca u smislu da će se osramotiti, da će ispasti glupi i sl. Tjelesni simptomi koji prate takve osjećaje šalju povratnu informaciju mozgu da se „događa nešto opasno“, čime se dodatno pojačava strah. Ubrzani rad srca, plitko disanje, suho grlo, treskavica u tijelu itd. utječu i na ponašanje, pa tako čine drugima vidljivim simptome anksioznosti kao što su drhtanje glasa, ruku, papira, ubrzano pričanje i dr. Sve su to ponašanja koja se nastoje izbjeći i kojima pojedinac nije zadovoljan. Kasnije takva ponašanja bivaju uzeta kao potkrepljenje negativnih očekivanja čime se stvara začarani krug straha od javnog nastupa (Psihološko savjetovalište Sveučilišnog savjetovališnog centra, Rijeka, 2019).

Mala do umjerena razina anksioznosti koja se javlja pred javni nastup je normalna i poželjna iz razloga što pokreće cijeli organizam i poboljšava efikasnost izvedbe. Međutim,

problem s javnim govorom nastaje u situacijama kada poželjna razina anksioznosti pređe u izrazito visoku i nadmašuje optimalnu razinu koja je potrebna za kvalitetnu izvedbu.

### 2.1.3. Socijalna anksioznost

Pored ove dvije vrste anksioznosti, možemo govoriti i o trećem obliku anksioznosti, a to je socijalna anksioznost. Ovaj oblik anksioznosti se definiše kao strah od jedne ili više socijalnih situacija (socijalne interakcije, promatranje, izlaganje pred drugima) u kojima je pojedinac izložen mogućnosti da ga drugi procjenjuju (APA, 2013). Socijalna anksioznost se opisuje kao strah od društvenih situacija u kojima postoji mogućnost evaluacije pojedinca i koja stvara osjećaj nelagode. Ono što je ključno obilježje ovog tipa anksioznosti jeste strah od negativne evaluacije pojedinca od strane okoline. Taj strah uključuje anticipiranje osobe da će se osramotiti ili da će se ponašati neadekvatno u nekoj socijalnoj situaciji čime će uzrokovati negativne procjene drugih osoba. Socijalna anksioznost u velikoj mjeri ometa i onesposobljava svakodnevno funkcioniranje osobe i otežava socijalne interakcije zbog čega takve osobe bivaju opisane kao tihe, sramežljive i povučene. Osobe sa socijalnom anksioznosti mogu osjećati strah od jedne ili dvije specifične socijalne situacije kao npr. govor u javnosti ili izvođenja složenog motoričkog zadatka što se naziva specifičnim podtipom socijalne anksioznosti (Heimberg, Holt, Schneier, Spitzer i Liebowitz, 1993). Dakle, ranije opisane vrste anksioznosti se smatraju specifičnim podtipovima socijalne anksioznosti. Stopa prevalencije socijalne anksioznosti kod studenata iznosi od 10 do 33% u poređenju sa stopom prevalencije u nestudentskoj populaciji koja iznosi 7-13% (Parade i sur., 2010; Russell i Shaw, 2009; prema Brook i Willoughby, 2015).

U literaturi se ističu 4 modela kojima se objašnjava socijalna anksioznost, a to su:

- a) *Model nedostatka vještina*; koji ističe kako do razvoja socijalne anksioznosti dolazi zbog pojedinčevih nedovoljnih vještina za suočavanje sa socijalnim situacijama u kojima se nalazi i koje ga okružuju.
- b) *Kognitivni model*; čija postavka kaže da do nastanka socijalne anksioznosti dolazi iz razloga što osoba doživljava i percipira sebe nedovoljno dobrim i nekompetentnim u različitim socijalnim situacijama.

- c) *Model klasičnog uvjetovanja*; koji smatra da se socijalna anksioznost uči i razvija mehanizmom klasičnog uvjetovanja u kojem dolazi do čestog uparivanja neutralnog podražaja sa negativnim socijalnim iskustvima.
- d) *Model osobina ličnosti*; koji ističe da socijalna anksioznost predstavlja trajnu i stabilnu osobinu ličnosti, a ne privremenu reakciju na događaje (Kimberly, Erin i Brandon, 2007).

Za socijalnu anksioznost je karakteristično da osobe strahuju od negativne evaluacije, što otežava njihovo funkcionisanje. To se ogleda u teškoćama ostvarivanja i održavanja društvenih odnosa čiji konačni ishod može biti osjećaj usamljenosti i izolacije. Osim toga, posljedice se odražavaju i na stepen obrazovanja gdje osobe mogu postizati neuspjeh i nisko akademsko postignuće čime se dodatno pojačava postojanje socijalne anksioznosti. Russell i Topham (2012) su pokazali da studenti kod kojih je prisutna socijalna anksioznost se slabije prilagođavaju na studij, skloniji su odustajanju od studija, izgledaju nezainteresovano te uspostavljaju malo socijalnih odnosa sa kolegama.

## 2.2. Depresivnost

U kontekstu ovog pokazatelja emocionalne prilagodbe, bitno je da napravimo razliku između depresivnog poremećaja (kliničke depresije) i depresivnog raspoloženja, termina koji se u opštoj populaciji koriste kao sinonimi.

Prema DSM-V simptomi koji ukazuju na veliki depresivni poremećaj moraju biti prisutni gotovo svakodnevno te depresivno raspoloženje mora biti prisutno veći dio dana skoro svaki dan. Depresija često dolazi u komorbiditetu sa drugim poremećajima od kojih su najčešći anksiozni poremećaji. Kada se javlja sa drugim poremećajima, često depresija može biti njen uzrok ili posljedica. Kada se javi, ona bude prisutna u svim aspektima čovjekovog funkcionisanja. Dakle, depresija pogađa kognitivnu, bihevoralnu, emocionalnu i somatsku domenu funkcionisanja. Lenz, Vinković i Degmečić (2016) definišu depresiju kao emocionalno stanje kojeg karakterišu tuga, zle slutnje, osjećaj bezvrijednosti i krivnje, nesanica, gubitak apetita, povlačenje od drugih kao i gubitak interesa za neke uobičajene aktivnosti te izostanak zadovoljstva vezano za obavljanje istih aktivnosti. Pored toga, navode da su glavna obilježja depresije: ruminirajuće misli i ponašanja kojima osoba usmjerava svoju pažnju na depresivne simptome kao i potencijalne uzroke tih simptoma. Drugi autori (Bezinović, Pokrajac-Buljan, Smojver, Živčić-Bećirević, 1998; Joksimović-Knjisa, Marinković i Čobrda, 2015; Lenz, Vinković i Degmečić, 2016; Al-Qaisy, 2011) navode sljedeću depresivnu simptomatologiju koja se javlja kod studenata: osjećaj krivice, osjećaj beznađa, osjećaj bezvrijednosti i tuge, povlačenje od drugih, zle slutnje, ljutnju i zlovolju. Da bi dijagnosticirali veliki depresivni poremećaj, važno je da simptomi traju najmanje dvije sedmice. Simptomi depresije se mogu javiti kao odgovor na gubitak ili stresni događaj. Prema Al-Qaisy (2011) studenti prve godine su djelimično u riziku od javljanja depresije jer se suočavaju sa brojnim novim stresorima tokom tranzicijskog perioda započinjanja novog studentskog života. Depresija je izuzetno teško stanje koje ostavlja mnoge negativne posljedice u pojedinčevom životu ukoliko se ne dijagnosticira i ne podvrgne tretmanu na vrijeme. DSM-V navodi da su posljedice u velikom depresivnom poremećaju rezultat pojedinih simptoma te da oštećenja mogu biti toliko blaga da osobe koje su u kontaktu sa oboljelim ne budu svjesne prisutnosti depresivnih simptoma pa sve do onih visokoonesposobljavajućih posljedica.

S druge strane, depresivno raspoloženje traje kraće i vezano je uz neku posebnu frustrirajuću situaciju, objekat ili osobu. Osjećaj potištenosti, žalosti i razočarenja koji prate depresivno raspoloženje se često javljaju u adolescenciji. Ukoliko takvi osjećaji počinju značajno ometati pojedinčevo normalno akademsko, socijalno i druga područja funkcionisanja te ukoliko takvi osjećaji traju duže od dvije sedmice onda je bitno da se adolescentu ukaže adekvatna stručna pomoć i podrška. Osim toga, depresivno raspoloženje se nerijetko dovodi u vezu sa anksioznošću. Dakle, anksioznost može biti praćena depresivnim, ali i pozitivnim raspoloženjem dok obratno to nije slučaj (Dautbegović, Zvizdić i Marković-Pavlović, 2015).

Depresija kao poremećaj raspoloženja utječe na sposobnost izvođenja životnih aktivnosti uključujući akademsku performansu (Hysenbegasi, Hass i Rowland, 2005). Karakteristično za osobe koje pate od depresije jeste da osjećaju samokrivicu i beznađe te konfuziju. Glavna komponenta depresije jeste gubitak interesa za aktivnosti u kojima je osoba ranije uživala i depresivno raspoloženje (Schwartz i Schwartz, 1993). Depresija, konzumiranje alkohola i suicidalnost predstavljaju prijetnju adolescentskoj populaciji u cijelom svijetu. Komorbiditet između ovih poremećaja predstavlja 73% kod adolescenata te je pokazano da postoji pozitivna korelacija između pomenutih varijabli kod adolescenata (Ganz i Sher, 2009). Pojava koja prati depresiju ili je njena posljedica jesu suicidalne preokupacije koje se mogu javiti kod studenata. Statistički podaci (Haim, 1969; prema Nikolić i sur., 2004; prema Jović, 2015) upućuju na to da se prema učestalosti smrtnosti samoubistvo između 20 i 24. godine nalazi na prvom mjestu. Rizični faktori kod studenata koji mogu dovesti do samoubistva jesu depresija, akademski neuspjeh, nesigurnost, socijalna nestabilnost, konflikti i sl. Djelovanje pomenutih rizičnih faktora je takvo da predstavljaju suicidalnost kao najbolje i jedino rješenje za izlaz iz postojeće situacije. Kontinuirani akademski neuspjeh stvara sumnju u vlastite mogućnosti, javljanje osjećaja bezvrijednosti što na kraju rezultira idejom ili pokušajem suicida (Jović, 2015).

Depresija i akademski uspjeh nisu u linearnom odnosu i njihov odnos je dvosmjernan, što znači da depresivnost ostavlja negativne posljedice na akademski uspjeh. S druge strane, akademski neuspjeh povećava depresivnost kod studenta što na kraju djeluje na razvoj nepovoljne slike o sebi. DeRoma, Leach i Leverett. (2009; prema Akinsola i Dubem-Nwajei, 2013) su otkrili povezanost samoiskaza o depresivnoj simptomatologiji i akademskog postignuća. Otkrili su značajnu negativnu povezanost depresije i akademskog postignuća. Studenti koji su izjavili o



umjerenom razini depresivnih simptoma pokazuju niže akademsko postignuće u poređenju sa osobama bez i sa minimalnim prisustvom depresivnih simptoma. Depresivna djeca i adolescenti imaju nisko samopoštovanje, nisko vrednuju sebe, imaju negativnu sliku sebe, svog izgleda i ponašanja. Najčešći simptom depresije u djetinjstvu koji se povezuje sa suicidalnim mislima i pokušajima suicida u adolescenciji je nisko samopoštovanje (Vulić-Prtorić, 2004; prema Matković, 2014). Također, u istraživanju koje je proveo Al-Qaisy je pokazano da postoji negativna povezanost depresije i akademskog postignuća.

### 2.3. Stres

Prema transakcionističkom modelu stres se definiše kao proces, u kojem sudjeluju mnogobrojni faktori, kako iz domena vanjske sredine, tako i iz unutrašnjeg domena odnosno domena karakteristika, stanja i ponašanja pojedinca koji doživljava stres (Zotović, 2002). Dakle, kada se osoba nađe u situaciji koja zahtijeva ulaganje dodatnih napora u svrhu prevazilaženja iste ili kada trenutnu situaciju percipira kao gubitak, izazov ili prijetnju onda govorimo o stresu. Prema Lazarusu koji je tvorac transakcionističkog modela, subjektivna procjena nekog događaja ili situacije uključuje procjenu razine zahtjeva kojeg ta situacija stavlja pred pojedinca te oslonca koji je pojedincu dostupan u procesu suočavanja. Sljedeće što se smatra ključnim u određivanju nekog događaja kao prijetećeg jesu kognitivni procesi odnosno kognitivne procjene koje određuju intenzitet stresa i stresne reakcije.

Svaki događaj ili okolnost kojeg osoba procjenjuje kao prijeteću se naziva stresorom tj. uzrokom stresa. Prema Jović (2015) stresor može biti vanjski kao npr. toplina, trauma i sl. te može biti unutarnji koji se dalje dijele na psihološki (strah, tjeskoba, razočarenje, nesigurnost), socijalni (rastava, gubitak zaposlenja, briga o starijoj ili bolesnoj osobi) ili fiziološki (upala, promjena krvnog pritiska, glavobolja, ubrzan rad srca, mučnina, povišena razina hormona u tjelesnim tekućinama, bolest). U odnosu na dužinu trajanja, stres se dijeli na akutni i hronični stres. Akutni stres je blaži oblik koji nastaje u situacijama djelovanja naglih i neočekivanih promjena iz okoline na organizam. Hronični stres je uzrokovan dugotrajno prisutnim stresnim situacijama koje nisu riješene na zadovoljavajući način (Jović, 2015).

Sama prilagodba na stresni događaj tj. ishod takvih događaja ovise o posredujućim procesima, a preko njih i o antecedentnim faktorima. Kratkoročni ili neposredni ishodi stresnog događaja odnose se na emocionalne i fiziološke reakcije kao i procjene pojedinca o kvaliteti ishoda i uspješnosti suočavanja. S druge strane, dugoročni ishodi uključuju kvalitetu općeg funkcioniranja pojedinca što znači da se usmjeravaju na tjelesno i mentalno zdravlje (Larazur i Folkman, 1984; prema Hasanbegović-Anić i Tuce, 2019).

Adolescenti se suočavaju sa tzv. akademskim stresom koji proizilazi iz zahtjeva koje period studiranja stavlja pred njih. Izlaganje stresu umjerenog intenziteta može donijeti beneficije studentu u vidu veće motiviranosti za ispunjavanje akademskih zahtjeva i zadataka. Međutim, studenti se jako često suočavaju sa stresom visokog intenziteta čiji posljedice se negativno odražavaju prvenstveno na akademski uspjeh. Djelovanje stresa uzrokuje uglavnom promjene na fiziološkom i psihološkom planu. Rukavina i Nikčević-Milković (2016) navode da se tjelesne manifestacije na stres iskazuju na način da kod adolescenata dolazi do pojačane mišićne napetosti, pojačanog znojenja, glavobolje, stomačnih tegoba, pojačanog umora, dolazi do problema s disanjem i sl. Psihološke reakcije na stres se manifestiraju u promjenama u ponašanju te promjenama u emocionalnom i kognitivnom funkcioniranju adolescenata.

Umjerena razina stresa ima pozitivno djelovanje te može pojedinca potaknuti na ulaganje većeg truda i postizanje boljeg učinka. Također, neke osobe ističu da bolje funkcionišu kada su u stanju stresa. Međutim, mnogo je veći broj onih koji izjavljuju o negativnom djelovanju stresa. Stres se uglavnom ističe kao glavni uzrok mnogih psihosomatskih poremećaja i bolesti te općenito negativno djeluje na čovjekovo mentalno zdravlje i blagostanje. Neki od problema koji se javljaju zbog djelovanja stresa jesu: gojaznost, različite glavobolje, akne, tahikardija, aritmija, astma, bolne menstruacije i sl. (Zotović, 2002).

Posljedice djelovanja stresa mogu biti kratkoročne posljedice koje se negativno odražavaju na afektivnom planu uzrokujući negativne afektivne reakcije koje su povezane sa samim suočavanjem sa stresom te dugoročne posljedice. Akademski stres sa kojim se suočavaju studenti je povezan sa većom razinom depresije i anksioznosti (Dyrbye, Thomas i Shanafelt, 2006; Bilgel i Bayram, 2014). Studenti uglavnom koriste neadekvatne strategije suočavanja sa stresom što dovodi do velike razine stresa koji nije savladan i koji doprinosi pojavi ugrožavajućih oblika ponašanja kao što je konzumacija droga i alkohola s ciljem savladavanja stresa, (De Lucia, Rudan

i Sujoldžić, 2006; Sun, Buys, Stewart i Shum, 2011). Također doprinosi i različitim psihološkim i tjelesnim problemima kao što su tjeskoba, povlačenje u sebe, agresivnost, depresivnost, poremećaje prehrane i sl. (De Lucia i sur.2006; Serlachius, Hamer i Wardle, 2007; Bell i D’Zurilla, 2009). Na akademskom planu stres je povezan sa slabijim akademskim postignućem (Choi, Abbott, Arthur i Hill, 2007; Elliot, Shell, Henry i Maeir, 2005; Vaez i Laflamme, 2008) i na kraju, odustajanju od studija (Ji, 2011).

U okviru posljedica negativnog djelovanja stresa se može govoriti i o sindromu sagorijevanja kod studenata. Ranije se smatralo da je ovaj sindrom karakterističan isključivo za zaposlene osobe sa posebnim naglaskom na zaposlene u nekih društvenim djelatnostima, kod osoba koje su u stalnoj interakciji sa drugim ljudima tj. za one koji rade u području pomagačkih zanimanja. Međutim, od nedavno sindrom sagorijevanja se počeo proučavati i na studentskoj populaciji. U tu svrhu je razvijen instrument pod nazivom Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), koji su razvili Schaufeli i sur. (Čarapina i Ševo, 2017). Studenti su, kao i zaposlenici, izloženi djelovanju stresa te su na neki način, kroz obaveze dolaska na predavanje i druge obaveze koje se pred njih postavljaju, neformalni zaposlenici.

Kada govorimo o sindromu sagorijevanja kod studenata, on je povezan najviše sa akademskim obavezama i zahtjevima studija zbog čega se studenti osjećaju iscrpljeno, umorno, nevoljno te smatraju sebe nedovoljno kompetentnim za studij. Proizilazi iz nedovoljnih kapaciteta unutarnjih resursa za suočavanje sa stresnim situacijama te nekompatibilnosti očekivanja od strane značajnih osoba i vlastitih mogućnosti studenta. Simptomi koji su vezani uz sagorijevanje studenata su: osjećaj umora zbog zahtjeva za čitanje, iscrpljenost, sarkazam koji je vezan za domaću zadaću, pokazivanje ravnodušnih stavova i ponašanja, zatim studenti postaju neosjetljivi i bezosjećajni, osjećaju se neadekvatno kao studenti te imaju smanjenu učinkovitost (Kutsal i Bilge, 2012; prema Čarapina i Ševo, 2017). Sagorijevanje studenata može dovesti do učestalog izostajanja s nastave, snižene motivacije za obavljanje obaveznih aktivnosti, većeg postotka studenata koji odustaju od studija (Yang i Farn, 2005; prema Čarapina i Ševo, 2017).

Jerković (2019) ističe da sindrom sagorijevanja kod studenata se sastoji od tri dimenzije, a to su emocionalna iscrpljenost, cinizam i smanjena učinkovitost. Emocionalna iscrpljenost predstavlja prvu reakciju na stresne zahtjeve studija i predstavlja osnovnu individualnu stresnu dimenziju sagorijevanja, osobe se osjećaju umorno od suosjećanja, žale se na osjećaj emocionalne

praznine, opisuju kako nemaju snage za obavljanje bilo kakvih aktivnosti i sl. Kad je riječ o cinizmu tada dolazi do promjene stavova, odnosa i ponašanja prema ljudima kojima treba pomoći. Osoba postaje bezosjećajna, neosjetljiva za probleme drugih ljudi, gubi interes za studiranjem. Zadnja dimenzija je smanjena učinkovitost ili postignuće (odnosno akademska efikasnost) ona je rezultat smanjenje učinkovitosti i uspješnosti, studenti razvijaju negativne stavove prema fakultetu, ljudima i životu, te pružaju otpor promjenama i teško se prilagođavaju.

S ciljem sprječavanja pojave sindroma sagorijevanja kod studenata ali i drugih negativnih djelovanja stresa, bitno je da fakulteti provedu pripremu studenata te da ih pouče adekvatnim strategijama suočavanja sa stresnim situacijama. Pored toga, bitno je da se pruži uvid u potrebe studenata i omogući individualizirani pristup u radu s njima.

#### *2.4. Izvori anksioznosti, depresije i stresa kod studenata*

S ciljem što boljeg razumijevanja djelovanja anksioznosti, depresivnosti i stresa na studente, mnogi autori su se u svojim istraživanjima usmjerili na otkrivanje uzroka takvih problema kod studenata. Jedan od razloga zbog kojeg studenti napuštaju studiranje leži upravo u njihovom negativnom djelovanju. S toga je jako bitno da se otkriju izvori anksioznosti, depresivnosti i stresa kako bi se moglo na adekvatan način djelovati na njih te ublažiti njihove simptome.

Period tranzicije iz srednje škole na fakultet može djelovati na način da poveća vulnerabilnost kod studenata. Jedan od faktora koji mogu dovesti do toga jeste promjena mjesta boravka tj. preseljenje u drugi grad ili državu. Preseljenje dovodi do nostalgije za domom jer je student odvojen od svoje uspostavljene socijalne mreže što za njega može predstavljati gubitak. U tom periodu student stiče svoju neovisnost, samostalnim donošenjem odluka koje mogu imati pozitivne i negativne posljedice, suočavaju se sa samostalnim upravljanjem finansijama kao i samostalnoj brizi o sebi, svojoj higijeni i prehrambenim navikama. Zatim se može javiti nedostatak slobodnog vremena, neadekvatno upravljanje vremenom i sl. Beiter, Nash, McCrady, Rhoades, Linscomb, Clarahan i Sammut (2015) navode da loše navike spavanja kod studenata se negativno odražavaju na akademski učinak.

Odnos sa roditeljima također može biti izvor anksioznosti i stresa kod studenata u smislu da roditelji postavljaju previsoka očekivanja što je ogroman pritisak za studente te se javlja strah od toga da će razočarati roditelje i strah od neuspjeha. Na ovo se može nadovezati i nizak socioekonomski status obitelji. Beiter i sur. (2015) ističu da studenti koji su odrasli u porodici niskog SES su pokazali značajno više simptoma depresije i anksioznosti što implicira na to da su financijski problemi povezani sa visokim razinama problema mentalnog zdravlja kod studenata.

Vitasari i sur. (2010) navode sljedeće faktore: složenost kolegija, okruženost novim ljudima, problemi u romantičnim vezama kao i u odnosima općenito te kriza identiteta. Kumaraswamy (2013) kao glavne izvore anksioznosti ističe: složeni zahtjevi novih zadataka, preseljenje i promjena mjesta boravka, promjene u odnosima s značajnim osobama, jasna vremenska ograničenja, strah od neuspjeha i kriza identiteta.

## *2.5. Psihosomatske reakcije*

Psihosomatske reakcije predstavljaju refleksiju povezanosti psihičkog i tjelesnog stanja. Često se dešava da okolina zanemaruje, negira ili minimalizira postojanje tjelesnih simptoma čime se oni pogoršavaju i nepovoljno utječu na svakodnevno funkcionisanje osobe. Osim toga, dešava se i to da pojedinac kod sebe ne prepoznaje psihosomatske reakcije zbog nedovoljne educiranosti i izostanka adekvatne pomoći.

Psihosomatski simptomi se mogu javiti jedan ili više njih slabijeg intenziteta pa sve do više njih jakog intenziteta pri čemu ometaju uobičajeno funkcioniranje osobe. Koliki intenzitet psihosomatske reakcije će biti ovisi o više faktora kao što su karakteristike pojedinca i situacije koja je izazvala te reakcije, a odnose se na mogućnost kontrole situacije, način na koji se osoba suočava sa takvim situacijama i sl. (Kiecolt Glaser i sur., 2002; prema Lazarus i Folkman 2004; prema Gugić, 2015). Literatura uglavnom povezuje tjelesne reakcije sa djelovanjem stresa. Kada osoba ne koristi adekvatne strategije suočavanja sa stresom, tijelo šalje signale u vidu različite simptomatologije. Upravo period studiranja je sam po sebi izvor stresa za mnoge studente jer nosi sa sobom mnoge promjene i zahtjeve. Psihosomatski simptomi se uglavnom javljaju u

komorbiditetu sa anksioznim i depresivnim simptomima, a odnose se na: manjak energije i umor, promjene na koži, glavobolje, bolove u leđima, ubrzano lupanje srca te bolove u stomaku.

Bitno je istaknuti da ako psihosomatski simptomi traju duže vrijeme mogu dovesti do oštećenja organa i poremećaja fizioloških sistema odnosno do razvoja psihosomatskih poremećaja (Vulić-Prtorić, 2005). Psihosomatski poremećaji obično pogađaju organe koje inervira autonomni nervni sistem kao što je dišni, probavni, endokrini i srčano-krvožilni sistem (Davison i Neale, 1998; prema Radošević, 2019). Psihosomatski simptomi se opisuju i klasificiraju s obzirom na organski sistem koji je involviran u simptomatologiju tako da možemo reći da postoje kardiovaskularni (hipertenzija, tahikardija, bol u grudima i dr.), respiratorni (teškoće disanja, osjećaj gušenja i dr. ), gastrointestinalni (mučnina, povraćanje, gubitak apetita i dr.), dermatološki (akne, osip, svrbež i dr.), muskulatorni (mišićna napetost ili slabost), pseudoneurološki sustav (vrtoglavica, gubitak ravnoteže, knedla u grlu i dr.) i kategorija boli/osjećaja slabosti (glavobolje, manjak energije, umor i dr.) (Vulić-Prtorić, 2005).

Važno je istaknuti da psihosomatski simptomi se javljaju u komorbiditetu sa internaliziranim poremećajima, a naročito sa anksioznim i depresivnim čime se povećava vjerovatnoća javljanja nekog od tih poremećaja kod adolescenata (Vulić-Prtolčić, 2005; Campoo, 2012; prema Radošević, 2019). Netretirani i neprepoznati psihosomatski simptomi dovode do lošeg akademskog uspjeha, niske produktivnosti te neadekvatnih socijalnih odnosa. S druge strane, postoji velika vjerovatnoća da identične posljedice se jave kod studenata koji zbog medicinskih pregleda i tretmana izostaju sa nastave i predavanja.

### 3. FAKTORI KOJI IMAJU ZNAČAJNU ULOGU U EMOCIONALNOJ PRILAGODBI

Teškoće sa kojima se studenti suočavaju tokom perioda adaptacije na akademsko okruženje i život općenito, mogu imati negativne posljedice za pojedinca. Te posljedice mogu značajno inhibirati postignuće pojedinca i ostvarivanje akademskih ciljeva. Visokoškolska ustanova ima značajnu ulogu u tome da pripremi studenta za produktivnu funkciju u društvu te joj je zadatak da olakša period prilagodbe. Dakle, zadržavanje studenata do kraja studija predstavlja misiju visokoškolskih ustanova. Stoga, od velike je važnosti da se prepoznaju faktori koji imaju veliki utjecaj kada se govori o emocionalnoj prilagodbi. U ovom radu fokus će biti stavljen na šest psihosocijalnih faktora, a to su:

- a) Akademska samoefikasnost
- b) Socijalna podrška
- c) Upravljanje vremenom
- d) Uključenost u aktivnosti koje se tiču fakulteta
- e) Akademska klima
- f) Samopoštovanje

#### *3.1. Akademska samoefikasnost*

Postoje brojne teorije koje su usmjerene na objašnjavanje procesa koji potiču, usmjeravaju i reguliraju određene obrasce ponašanja kod čovjeka. Jedna od takvih, uspješnih teorija jeste socijalno-kognitivna teorija čiji predstavnik jeste Bandura. Postavka navedene teorije kaže da kombinacija vanjskih/eksternalnih socijalnih sistema i unutarnjih/internalnih faktora motiviraju i reguliraju ponašanje (Bandura, 2012; Schunk i Pajares, 2002; prema Honicke i Broadbent, 2016). Od unutarnjih faktora, najvažnija komponenta o kojoj se govori jeste samoefikasnost. Bandura (2012) definira samoefikasnost kao procjenu pojedinca o sopstvenim sposobnostima organizovanja i izvršavanja akcija, potrebnim da bi se ostvario određeni oblik aktivnosti (Bandura,

1997; prema Đukić, Radusinović i Vukčević, 2012). Možemo reći da koncept samoefikasnosti manje govori o sposobnostima i vještinama koje pojedinac posjeduje te je više usmjeren na to koliko osoba vjeruje da može učiniti bez obzira na to koje vještine i sposobnosti posjeduje.

U akademskom kontekstu, samoefikasnost je opisana u terminima akademske samoefikasnosti koja se definira kao procjena nečije sposobnosti za postizanje obrazovnih ciljeva (Ellias i MacDonald, 2007). Bong i Skaalvik (2003) ističu da se akademska samoefikasnost odnosi na pojedinčevu samoefikasnost koja je oblikovana i izgrađena u akademskom području što znači da uključuje individualna vjerovanja o uspješnosti/neuspješnosti akademskog postignuća. Akademska samoefikasnost odnosi se na uvjerenja pojedinaca da mogu uspješno obavljati zadane akademske zadatke (Schunk, 1991; prema Bong i Skaalvik, 2003).

Istraživanja koja su se bavila ovom tematikom su ispitivala vezu akademske samoefikasnosti i akademskog postignuća. Čizmić (2006) u svom radu govori o dva modela kojim se objašnjava odnos između percepcije samoefikasnosti i školskog postignuća. Prvi model je takozvani model “samojačanja” koji nam govori o tome da samoefikasnost ima utjecaja na školsko postignuće. Na temelju ovog modela nastaju programi intervencije čiji je cilj da poboljšaju školsko postignuće razvijanjem i pojačavanjem uvjerenja i vjerovanja studenata u vlastitu efikasnost. S druge strane, drugi model koji nam govori o odnosu između samoefikasnosti i postignuća jeste model “razvoja vještina“. Temeljnu pretpostavku ovog modela čini ideja da školsko postignuće utječe na percepciju vlastite efikasnosti. Prema ovom modelu, najbolji način da se formira uvjerenje u visoku samoefikasnost je razvoj i usavršavanje školskih vještina.

Učenici s visoko izraženom samoefikasnosti će, neovisno o kognitivnim sposobnostima, na probleme gledati kao na izazove, biti usmjereni na visoko akademsko postignuće, te neuspjehe pripisivati nedostatku znanja, a ne sposobnosti, što dovodi do pretpostavke kako akademska samoefikasnost može biti ključna ne samo za određene oblike školskog ponašanja, već i cjelokupan školski, odnosno akademski uspjeh (Bandura, 1997; prema Đukić, Radusinović i Vukčević, 2012). Istraživanja su pokazala da učenici sa niskom razinom samoefikasnosti su skloniji primijeniti strategije izbjegavanja dok su oni s visokom samoefikasnošću više usmjereni na rješavanje problema, korištenje različitih izvora informacija i aktivno traženje pomoći što ih predisponira za veću uspješnost u akademskom okruženju (Lane, Lane i Kyprianou, 2004).



Također, istraživanja u području akademske samoefikasnosti su ispitivala i spolne razlike. U skladu s tim u brojnim studijama je pokazano da u srednjoj školi i na fakultetu mladići procjenjuju svoju efikasnost višom nego što to čine djevojke (Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, i Midgley, 1991; Wigfield i sur., 1996; prema Schunk i Pajares; prema Đukić, Radusinović i Vukčević, 2012). S druge strane, u nekim istraživanjima je pokazano da nema statistički značajne razlike između mladića i djevojaka u samoprocjeni akademske samoefikasnosti (Gabelko, 1997; Yong, 2010; Tong i Song, 2004; Tubić, 2005). Postojanje spolne razlike u procjeni akademske samoefikasnosti se može objasniti oslanjajući se na različite faktore. U literaturi se najčešće ističe da mladići imaju više samopoštovanja, povoljnije procjenjuju svoje kompetencije, imaju više povjerenja u vlastite akademske sposobnosti u odnosu na djevojke (Tubić, 2005; Janjetović, 1996). Također, te spolne razlike mogu biti i produkt kulturoloških uvjerenja i prisutnih predrasuda o spolnim ulogama.

Snažan osjećaj samoefikasnosti poboljšava čovjekove vještine i vlastiti osjećaj blagostanja na različite načine. Efikasni ishodi djeluju na način da reduciraju stres i smanjuju vulnerabilnost prema depresiji. Suprotno, osobe koje sumnjaju u vlastite sposobnosti djeluju na način da bježe od teških zadataka koje percipiraju kao ličnu prijetnju. Takve osobe imaju niske aspiracije i slabu usmjerenost prema ciljevima koje su postavili što ih čini pogodnom žrtvom stresa i depresije (Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G.V.J., 1999; prema Tahmassian i Jalali-Moghadam, 2011). Ehrenberg, Cox i Koopman (1991; prema Tahmassian i Jalali-Moghadam, 2011) su pokazali da je samoefikasnost značajno povezana sa depresijom kod adolescenata. Capa i Loadman (2001; prema Asayeshl, Hosseini, Sharififard, Taheri-Kharameh, 2016) su pokazali da 40% varijance ispitne anksioznosti je moguće predvidjeti samoefikasnošću. Studenti sa visokom razinom samoefikasnosti vide zadatak kao izazov sa kojim se suočavaju i kojeg moraju dobro odraditi, a u slučaju pogreške ulažu više napora pri ispravci. S druge strane, osobe sa niskom razinom samoefikasnosti se suočavaju sa zadatkom na teži način, percipiraju zadatak značajno težim, a greške vode ka stresu i anksioznosti što kao posljedicu ima lošiji uradak. Janice (1996; prema Asayeshl, Hosseini, Sharififard, Taheri-Kharameh, 2016) je potvrdila postojanje povezanosti između ispitne anksioznosti, samoefikasnosti i akademskog postignuća kod studenata. Mehrabizadeh Honarmand, Abolghasemi, Najarian, Hekarshekan (2001; prema Asayeshl, Hosseini, Sharififard, Taheri-Kharameh 2016) u istraživanju ispitne anksioznosti i njene povezanosti sa samoefikasnošću su pokazali značajnu korelaciju između pomenute dvije varijable.

Asayesh1, Hosseini, Sharififard, Taheri-Kharameh (2016) u svom radu navode istraživanje koje su proveli Khoshnevisan i Afroz (2011) i u kojem je ispitivana povezanost samoefikasnosti, depresije, anksioznosti i stresa te je pokazao da 15% varijance samoefikasnosti je objašnjena anksioznošću.

Akademski samoefikasnost kod adolescenata može da se mijenja usljed djelovanja različitih faktora kao što su promjena školske sredine odnosno prelazak iz osnovne u srednju školu, zatim niz razvojnih promjena, promjena interesovanja adolescenta, kao i usljed djelovanja nastavnika, roditelja i vršnjaka (Schunk i Pajares, 2001; prema Schmidt i Shumov, 2012).

### *3.2. Socijalna podrška*

Početak studiranja je naročito bitan u procesu sticanja vlastite samostalnosti. On sa sobom donosi novu okolinu, nove obaveze i nove ljude što može posljedično, dovesti do stvaranja emocionalnih problema. Taj period početka studiranja za većinu studenata je period usamljenosti. Mnogi studenti se odvajaju od svoje primarne obitelji i socijalne mreže i samim time obrazac ponašanja i podrške se mijenja. Dakle, obrasci odnosa sa obitelji i podrške koji su bili prisutni u periodu srednje škole, pri dolasku na fakultet se mijenjaju zbog različitih akademskih zahtjeva i obaveza. Također, dolaskom na fakultet dešavaju se promjene u socijalnoj mreži u smislu uspostavljanja novih odnosa, prilagođavanja i napuštanja starih što može biti naročito izvor stresa za studente te može utjecati na percepciju socijalne podrške. Bitno je istaknuti da socijalna podrška naročito od obitelji, ostaje jednako važna i u periodu studiranja jer olakšava sam proces prilagodbe i nošenja sa stresom.

Salami (2011) definira socijalnu podršku kao percepciju dostupnosti podrške ili pomoći drugih osoba koja se može javiti u obliku povratnih informacija, nedirektivne podrške (povjerenje i intimnost) te pozitivnih socijalnih interakcija u vidu provođenja vremena sa obitelji i prijateljima. Socijalna podrška dolazi iz različitih izvora, a to mogu biti roditelji, braća i sestre, prijatelji, profesori, fakultetsko osoblje i sl. U istraživanju Credé i Niehorstea (2012) se pokazalo da podrška koja dolazi od obitelji i vršnjaka je značajno bitna za emocionalnu prilagodbu studenata na studij što znači da studenti koji percipiraju da imaju više podrške od strane obitelji i vršnjaka pokazuju

bolju emocionalnu prilagodbu na studij. Druga istraživanja (Bartles, 1995; Justa 1997; prema Baker 2002; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline i Russel, 1994; Holahan, Valentiner i Moos, 1995; prema Salami, 2011; Silbereisen i Todt, 1994; Calvete i ConnorSmith, 2006; prema Yasin i Dzul kifli, 2010) su pokazala da percipirana podrška od strane obitelji i vršnjaka je pozitivno povezana sa emocionalnom prilagodbom na studij kao i sa psihološkim blagostanjem te smanjenim stresom u odnosu na studente sa percipiranom manjom podrškom. Dakle, studenti koji percipiraju da primaju podršku iz različitih izvora kao što je obitelj, prijatelji i u različitim oblicima kao što su povratne informacije, intimnost, bliskost, pozitivne socijalne interakcije i sl. ostvaruju bolju emocionalnu prilagodbu na studij.

Autori koji su se bavili kvalitetom interakcije studenata sa obitelji su se u svojim istraživanjima, oslanjali na teoriju povezanosti roditelj-dijete i stilova roditeljstva kako bi ispitali faktore koji otežavaju ili olakšavaju proces prilagodbe studenata na studij. Istraživanja su pokazala da faktori koji facilitiraju prilagodbu uključuju roditeljsko poticanje autonomije, recipročni odnosi roditelj-dijete, kvaliteta privrženosti, obiteljska kohezija koji ukazuju na to da studenti mogu da žive nezavisno od roditelja te da su roditelji bitan izvor socijalne podrške (Hickman i Andrews, 2003; Lapsley i sur.1989; Schultheiss i Blustein 1994; Wintre i Sugar 2000, Hinderlie i Kenny 2002; Lopez, 1991; prema Credé i Niehorste, 2012).

Nadalje, istraživanja su pokazala da suočavanje sa stresom i socijalna podrška imaju moderatorski efekat na stres u akademskom životu odnosno što je percipirana socijalna podrška veća time su i strategije suočavanja sa stresom adekvatnije što kao posljedicu ima manje negativnog djelovanja stresa na studenta. Tako je utvrđeno da socijalna podrška ima protektivne učinke, samim time može smanjiti negativne posljedice strategije izbjegavanja, povlačenja i poricanja među studentima te poticati učestaliju primjenu adekvatnih strategija (Fleishman, Sherbourne, Crystal, Collins, Marshall i Kelly, 2000; Tao i sur., 2000; prema Yasin i Dzul kifli, 2010). Pored toga, pokazano je da svaki oblik socijalne podrške ima pozitivni učinak na zadovoljstvo životom studenata (Malecki i Demaray, 2003; prema Mahanta i Aggarwal, 2013).

Također, pokazano je da osobe, koje percipiraju malo izvora socijalne podrške i koji nemaju razvijenu socijalnu mrežu u socijalnim situacijama manifestiraju više anksioznih simptoma, netolerantniji su, imaju nižu razinu samopoštovanja, češće odbacuju pomoć koju im drugi nude te imaju manje povjerenja u druge (Cohen, 2004). Osim toga, u literaturi se ističe kako

su odnosi s obitelji kao osjećaj prihvaćenosti od okoline značajni prediktori zadovoljstva životom, što dodatno potvrđuje važnost socijalnih odnosa i podrške (Brkljačić, 2010).

Na osnovu pregleda važnosti koju socijalna podrška ima u procesu prilagodbe, bitno je da se kod profesora i roditelja razvija svijest o potrebi ukazivanja podrške studentima u vidu povratnih informacija, savjeta te poticaja kako bi se studenti što efikasnije suočili sa stresom te bili zadovoljniji životom. U konačnici istraživanja ističu važnost osvještavanja roditelja i zajednice kao značajnih izvora socijalne podrške u olakšavanju procesa prilagodbe na studij kao i poboljšavanju suočavanja sa stresom kod studenata.

### *3.3. Upravljanje vremenom*

Vremenski menadžment predstavlja primjenu pouzdanih radnih tehnika i dnevne prakse s ciljem vođenja i organiziranja različitih životnih područja tako da vrijeme koje stoji na raspolaganju optimalno i pametno se iskoristi i usmjeri na ostvarivanje ciljeva (Gorupić i Bošković, 2006; prema Perhat-Beletić, 2018). Iz navedene definicije uvidamo da vremenski menadžment uključuje postavljanje ciljeva, planiranje i odabir metoda i tehnika za postizanje postavljenih ciljeva, usklađivanje različitih životnih područja te kontrolom i praćenjem cjelokupnog procesa postizanja postavljenih ciljeva. Na prethodno pomenuto možemo nadovezati sljedeće definicije upravljanja vremenom: ...radna i životna tehnika usmjeravanja sebe tako da bi imali uspjeha, što implicira na vladanje vlastitim radom i vremenom, umjesto da oni vladaju nama (Đurković, 1994; prema Perhat Beletić, 2018); ...planiranje zadataka, utvrđivanje prioriteta te planiranje i distribucija vremena s obzirom na važnost i hitnost njihova izvršavanja (Škreblin, 2006; prema Perhat Beletić, 2018). Citirane definicije nam impliciraju na to da je upravljanje vremenom ustvari proces koji se sastoji od nekoliko faza. Autor Peter Drucker (2001) ističe četiri faze upravljanja vremenom:

- a) Dijagnosticiranje vremena
- b) Identifikacija uzroka iracionalnog upravljanja
- c) Postavljanje, izvršavanje i kontrola ciljeva

#### d) Planiranje vremena

Prva faza dijagnosticiranja vremena je potrebna kako bi se otkrilo i identificiralo na šta se vrijeme troši. U ovoj fazi se preporučuje korištenje bilješki kako bi se utvrdilo na šta i koliko se vremena na to troši. Na ovu fazu se nadovezuje druga u kojoj se uz pomoć bilješki iz prve faze može utvrditi da li je vrijeme korišteno iracionalno i u kojoj mjeri. Treća faza se odnosi na ciljeve koji se postavljaju nakon identifikacije uzroka iracionalnog korištenja vremena. Ciljevi se mogu definirati kao centralno odredište prema kojem su orjentirane aktivnosti pojedinca. Oni moraju biti jasni, precizno formulisani, motivirajući te da imaju okvirni vremenski rok za izvršavanje. I posljednja faza jeste planiranje vremena. Bitno je istaknuti da se vrijeme ne može u potpunosti isplanirati zbog raznih neplaniranih situacija i događaja. Stoga, važno je da se okvirni vremenski planovi zapisuju zbog preglednosti, koncentracije, motivacije, povećanog osjećaja kontrole i sl. (Perhat-Beletić, 2018).

Učinkovitost upravljanja vremenom ovisi o mnogim faktorima kao što su navike pojedinca, osobine ličnosti, volji i želji za napredovanjem i učenjem i sl. Nepoznavanje metoda i tehnika adekvatnog upravljanja vremenom može biti izuzetno stresno za studente. U takvim situacijama dolazi do iracionalnog trošenja vremena kao što je npr. previše vremena provedenog na društvenim mrežama što dalje može potaknuti osjećaj krivice, ne izvršavanje zadataka na vrijeme i sl. Neadekvatno upravljanje vremenom kao što je loša organizacija vremena ili tzv. kampanjsko učenje odnosno učenje neposredno pred ispit predstavlja značajan izvor stresa te dovodi do niskog akademskog postignuća (Gall, 1988; Longman i Atkinson, 1988; Walter i Siebert, 1981; prema Macan, Shahani, Dipboye i Philips Peek, 1990). Neefikasno ili nikako upravljanje vremenom dovodi do toga da studentima nedostaje vremena da završe zadatke ili da se pripreme za ispit čime se povećava razina anksioznosti. Dokaz za pomenuto pronalazimo u istraživanju Erdula (2005) gdje je pokazano da postoji značajna negativna korelacije između upravljanja vremenom i razine anksioznosti odnosno do porasta anksioznosti dolazi usljed nedostatka ili neefikasnog upravljanja vremenom. Abdel-Aziz, Eid i Safan (2012) su ispitivali povezanost ispitne anksioznosti i vještina upravljanja vremenom kod 776 studenata sestrinstva. Dobili su da postoji negativna korelacija između ispitne anksioznosti i svih komponenti upravljanja vremenom što nas upućuje na zaključak da što osobe manje koriste tehnike upravljanja vremenom time izjavljuju o većoj razini ispitne anksioznosti. Sannsgiry i Sail (2006) su istraživali povezanost percepcije studenata o težini studija,

njihove sposobnosti upravljanja vremenom i ispitne anksioznosti. U studiji je učestvovalo 198 studenata farmacije u Houstonu. Prema rezultatima, ispitna anksioznost pozitivno korelira sa studentskom percepcijom težine studija te negativno korelira sa sposobnostima upravljanja vremenom.

U studiji koju su proveli Misra i McKean (2000; prema Behnam, Jenani, Ahangari, 2013) ispitana je povezanost akademskog stresa, anksioznosti, upravljanja vremenom i zadovoljstva slobodnim vremenom kod 249 studenata. Rezultati sugeriraju da što studenti efikasnije upravljaju vremenom time izjavljuju o manjoj razini akademskog stresa i anksioznosti.

Prema Brown (1991; prema O'Reilly, 2018) studenti ignorišu tehnike upravljanja vremenom što ih stavlja u stanje rastućeg stresa. Stoga, jako je bitno da se studenti pouče tehnikama i metodama adekvatnog upravljanja vremenom kako bi izbjegli ili ublažili stres koji proizilazi iz neadekvatnog menadžmenta vremenom. Ono što je olakšavajuće jeste da se te tehnike i metode mogu naučiti ponavljanjem i dosljednim obrascima ponašanja.

### *3.4. Uključenost u aktivnosti na fakultetu*

Sljedeći faktor koji ima veliki utjecaj na emocionalnu prilagodbu studenata na studij jeste uključenost u aktivnosti koje se tiču fakulteta. Ovaj faktor se definira kao količina fizičke i psihičke energije koju student posvećuje aktivnostima na fakultetu (Astin, 1984). Te aktivnosti se odnose na količinu energije koju student usmjerava i troši na učenje, vrijeme koje provodi na fakultetu, interakciju koju ima sa zaposlenima kao i sa drugim studentima te participacija u aktivnostima koje provodi studentska organizacija.

Teorija studentske uključenosti autora Astina (1984) ističe da što je veća uključenost studenta i u akademske i socijalne aktivnosti, veće je i njegovo učenje. Dakle, uključenost u različita područja akademskog života otvara put ka većem učenju. Astin ističe da učenje i lični razvoj studenta povezano sa bilo kojim studijskim programom je direktno proporcionalno kvaliteti i kvantiteti studentske uspješnosti na tom studijskom programu. Prema ovoj teoriji student je taj koji donosi odluku o uključenosti u aktivnosti koje se tiču fakulteta.

Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie i Gonyea (2008) su u svom istraživanju pokazali važnost vremena i energije koju studenti investiraju u realiziranje edukacijskih aktivnosti. Pronašli su da angažman studenata se pozitivno odražava na ocjene tokom prve i zadnje godine studija. S druge strane, Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley i Carlstrom (2004) su proveli meta analizu socijalne uključenosti studenata na fakultetu. Pokazano je da socijalna uključenost umjereno povezana sa visokim ocjenama. Dakle, socijalna podrška i privrženost instituciji su djelimično povezani sa visokim ocjenama.

Teorija uključenosti ima nekoliko implikacija za područje visokog obrazovanja. Jedna od najvažnijih implikacija ove teorije uključuje nastavno osoblje, a odnosi se na to da profesori treba manje pažnje da usmjeravaju na kontekst i tehnike podučavanja, a više na to šta studenti zaista rade tj. koliko su motivirani te koliko vremena i energije usmjeravaju na učenje. Profesori mogu biti značajno efikasniji ukoliko se fokusiraju na planirane ishode svog poučavanja, a oni se odnose na postizanje maksimalne studentske uključenosti i učenja.

### *3.5. Akademska klima*

Akademska klima se definiše kao skup osobina određene akademske ustanove, a koje imaju utjecaj na ponašanje kako zaposlenih tako i studenata i koje predstavljaju njihovo viđenje i doživljavanje ponašanja drugih (Hoy, Tarter i Kottkamp, 1991). Iz navedene definicije možemo zaključiti da akademska klima uključuje određenu razinu afektivnog zadovoljstva odnosno afektivnog odgovora na cjelokupni studij, a što se odnosi na studentov stepen interesa kao i pozitivnu percepciju akademskog osoblja, studijske grupe kao i drugih aspekata akademskog okruženja. Također, smatra se da je akademska klima refleksija studentskog mišljenja o doživljenom akademskom iskustvu (Reid i Radhakrishnan, 2003; prema Barr, 2016). Studentska akademska iskustva se odnose na percepciju strogoće studijske grupe, interakcije sa nastavnikom i kolegama kao i involviranost u grupu. S obzirom na to da studenti na fakultetu provode veći dio svog vremena, izuzetno je važno da dominantna akademska klima bude pozitivna kako se ne bi negativno odrazilo na zadovoljstvo fakultetom, zadovoljstvo životom kao i na mentalno zdravlje u smislu javljanja simptomatologije iz anksioznog i depresivnog spektra te psihosomatskih tegoba.

Fraser i Treagust (1986; prema Barr, 2016) su razvili College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI) kako bi procijenili realnu i željenu akademsku klimu od strane studenata i nastavnika. Primjenom upitnika otkrili su 7 konzistentnih dimenzija akademske klime:

- a) *Personalizacija*; koja se odnosi na povoljan odnos nastavnik-student
- b) *Uključenost*; odnosno poticanje studenata na aktivnosti od strane nastavnika
- c) *Kohezija studenata*; uključuje međusobno poznavanje studenata, spremnost na međusobno pomaganje kao i prijateljski odnosi između studenata
- d) *Zadovoljstvo*; se odražava u uživanju studenata u nastavi
- e) *Orjentiranost na zadatak*; podrazumijeva to da su nastavne aktivnosti jasno i dobro organizirane
- f) *Inovativnost*; se reflektira u nastavnikovim jedinstvenim metodama poučavanja, aktivnostima i zadacima
- g) *Individualizacija*; se ogleda u dopuštanju studentima da donesu odluke te individualnom tretiranju studenata temeljeno na interesima i mogućnostima (Barr, 2016).

Istraživanja sa ovom tematikom su oskudna bez obzira na važnost akademske klime. Neki od istraživača su se usmjerili na ispitivanje utjecaja akademske klime na akademsko postignuće dok su drugi ispitivali povezanost akademske klime sa intelektualnim funkcioniranjem. Značajan rezultat dolazi iz istraživanja Vahalea i Winstona (1994) koji su se fokusirali na usporedbu klime s obzirom na vrstu ustanove (javna, privatna, istraživačka, veleučilišta i umjetničke akademije) te vrstu akademske discipline (lingvistička znanost, bihevioralne i prirodne znanosti). Osim toga, ispitivali su i prediktivnu vrijednost konstrukta klime za akademski uspjeh studenata. Pokazano je da se percepcija klime od strane studenata različitih akademskih disciplina razlikuje na svih šest korištenih dimenzija akademske klime. Ovaj rezultat nam pruža osnovu za zaključak da i akademska disciplina u određenoj razini diktira razlike u klimi na fakultetima. Također, u jednom od istraživanja je pokazano da studenti čija percepcija klime na fakultetu je negativna odnosno koji ocjenjuju dimenzije personalizacije, orijentacije na zadatak i interpersonalne povezanosti na upitniku niskim ocjenama, skloniji su tj. češće koriste akademski neadekvatna ponašanja te su ih skloniji više opravdavati (Pulvers i Diekhoff, 1999; prema Barr 2016).



Koncept akademske klime je bitan za mentalno zdravlje studenata. Naime, studenti provode veliki dio vremena na fakultetu, ispunjavajući obaveze i zahtjeve koje profesori stavljaju pred njih. Sam pojam akademske klime po svojoj prirodi je interpersonalni i bazira se na odnosu profesora i studenata te se izražava u percepciji obje strane. Frisby i Martin (2010; prema Barr 2016) ističu važnost stvaranja povezanosti i odnosa između profesora i studenta kao i između studenata, a koji se temelji na harmoniji, povezanosti i međusobnom povjerenju što doprinosi stvaranju pozitivne akademske klime u učionici. Povoljna akademska klima u konačnici pozitivno utječe i olakšava proces studiranja te utječe na motivaciju studenata. Pored svega navedenog, povezanost studenata sa profesorima i pozitivna akademska klima predstavlja model studentima za odnos na kolegama u smislu veće povezanosti, međusobnog pomaganja i sl. Profesori treba da znaju da njihovo ponašanje biva interpretirano od strane studenata te shodno tome, trebaju uzeti u obzir kako ono može utjecati na akademsku klimu i odnose između studenata te njih i studenata. Prilagođavajući svoje ponašanje akademskoj klimi i doprinosu razvoja iste, profesori stvaraju osjećaj zadovoljstva kod studenata kao i porastu pozitivne klime u studijskoj grupi.

### *3.6. Samopoštovanje*

Samopoštovanje kao karakteristika pojedinca je značajan faktor koji utječe na emocionalnu prilagodbu studenata na studij. Razlog tome jeste što prijelaz na studij izaziva mnoge promjene kod pojedinca uključujući preispitivanje vlastitih vrijednosti, sposobnosti, postavljanje novih i modifikaciju starih ciljeva kao i uspostavljanje novih društvenih odnosa. S obzirom na brojne izvore stresa sa kojima se suočavaju pri dolasku na studij, studenti mogu početi sumnjati ili doživjeti nesigurnost u pogledu vlastitih kompetencija što posljedično može dovesti do nižeg samopoštovanja.

Brojni autori su pojam samopoštovanja definisali na različite načine. Coopersmith (1967; prema Lacković-Grgin, 1994; prema Selimović, Tomić-Selimović, Emić, Husarić, 2019) ističe da je samopoštovanje evaluacija koju pojedinac stvara o samome sebi, a koja reflektira prihvatanje ili odbijanje sebe, svojih sposobnosti, vrijednosti odnosno doživljaj sebe kao sposobnog, uspješnog, vrijednog i značajnog. Sljedeća definicija određuje samopoštovanje na globalnoj razini, kao ono

što osoba misli o sebi kao cjelokupnoj ličnosti te ga definira pozitivnim ili negativnim stavom prema sebi (Rosenberg, 1965; prema Matic, 2005; prema Gajić, 2015). Dakle, samopoštovanje jeste svjesnost pojedinca o njegovim vrijednostima.

Dalje, u literaturi se ističe da osobe visokog samopoštovanja imaju visoko mišljenje o sebi, percipiraju sebe kao izuzetno kompetentnim i sposobnim te generalno su zadovoljne svojim osobinama i vrijednostima. S druge strane, osobe niskog samopoštovanja sebe doživljavaju kao nesposobnim, manje vrijednim, beskorisnim te u suštini su nezadovoljni sobom. Osim toga, samopoštovanje predstavlja temelj mentalnog zdravlja i ono što je karakteristično jeste da osobe koje imaju nisko samopoštovanje imaju više emocionalnih i motivacijskih problema, skloniji su odvajanju od ljudi te su podložni pasivnom prilagođavanju zahtjevima okoline za razliku od osoba s umjerenim ili visokim samopoštovanjem (Dautbegović i Zvizdić, 2018; Primorac, 2014; Greenberg i sur. 2009).

Samopoštovanje je bitno u različitim razvojnim periodima, a naročito prijelazima kao što je prelazak iz srednje škole na fakultet. Mnoga istraživanja su pokazala važnost samopoštovanja u periodu prilagodbe na studij odnosno pokazuju da studenti sa višom razinom samopoštovanja pokazuju bolju prilagodbu na studij (Dautbegović, Zvizdić, 2018; Friedlander, Reid, Shupak i Cribbie, 2007; Salami, 2011). Pored toga, pokazana je povezanost samopoštovanja i osjećaja sreće što znači da studenti visokog samopoštovanja su značajno sretniji od studenata niskog samopoštovanja te postoji mala vjerovatnoća da će pokazivati simptome depresivnosti (Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003).

Dakle, samopoštovanje igra važnu ulogu u životnim prijelazima, u situacijama postignuća organizira ponašanje pojedinca, vrši utjecaj na odabir socijalnih situacija kao i učestvovanja u njima te usmjerava i djeluje na cjelokupno ponašanje studenta. S obzirom na brojne negativne posljedice niskog samopoštovanja kakve jesu simptomatska slika internaliziranih poremećaja, važno je da akademsko osoblje ukaže na važnost samopoštovanja na prilagodbu studenata s ciljem postizanja i osiguravanja pozitivnih ishoda procesa prilagodbe.

#### 4. PREVENTIVNE AKTIVNOSTI

S obzirom na teškoće sa kojima se suočavaju studenti pri dolasku na fakultet i započinjanju nove etape u svom životu, javlja se potreba za ukazivanjem na važnost kreiranja i provedbe preventivnih aktivnosti na fakultetima. Mjere prevencije koje bi se mogle provoditi u akademskom kontekstu uključuju poučavanje studenata raznim tehnikama relaksacije, metodama efikasnog upravljanja vremenom, pomaganje u borbi sa akademskim stresom i zahtjevima akademskog života, provedba radionica na različite teme i sl. S ciljem realizacije takvih planova bilo bi idealno kada bi fakulteti imali savjetovanište koje bi pružilo pomoć, kako studentima brucosiima tako i onim sa starijih godina.

Primjer dobre prakse savjetovaništa nalazimo u Zagrebu kao i mnogim drugim gradovima u Hrvatskoj, a što se tiče Bosne i Hercegovine savjetovanište postoji u Mostaru dok za fakultete u drugim gradovima ne postoji dostupna informacija koja govori o toj tematici. Prednost prisustva savjetovaništa na fakultetima jeste to što je studentima omogućeno profesionalno psihološko savjetovanje čime im se raznim savjetima pokušava olakšati akademsko iskustvo. Studentima se savjetuje da u borbi s akademskim stresom osiguraju adekvatnu mrežu socijalne podrške. Bitno je da student uz sebe ima i osobu od povjerenja kojoj se može povjeriti i otvoreno razgovarati o osjećajima. Osoba od povjerenja može biti neko iz njegove socijalne mreže, ali isto tako može biti riječ o stručnoj osobi. Bitno je napomenuti da i tjelesna aktivnost u vidu svakodnevne šetnje, igra važnu ulogu za mentalno zdravlje studenata kao i adekvatna i pravilna prehrana. Zdrava i redovita ishrana pomaže u borbi protiv stresa stoga je bitno da se studenti pouče važnosti pravilne ishrane, ne izostavljanja obroka ili unosa dovoljno tekućine u organizam.

Gerdes (1992; prema Gerdes i Mallinckrodt, 1994) navodi „Freshmen Interest Group“ program koji je osmišljen s ciljem olakšavanja i poboljšanja integracije studenata na akademski život. Pomenuti program se primjenjuje na Univerzitetu u Washingtonu te on okuplja studente koji dijele iste akademske interese. Uključuje sistem socijalne podrške, kontakte stručnih osoba na fakultetu te njeguje akademsko usmjerenje. Programi mentorstva i seminari o specifičnim temama organizovani od strane visokoškolske ustanove mogu doprinijeti zadržavanju studenata na studiju. „Active minds“ je program koji se primarno bori protiv stigme kojoj su izloženi studenti sa mentalnim problemima. Pored toga, cilj programa jeste povećanje svijesti kod studenata o

problemima mentalnog zdravlja, educiranje o simptomima mentalnih poremećaja kao i njihovo prepoznavanje te uključuje dostupne izvore informacija o problemima mentalnog zdravlja kod studenata (McKinney, 2009; Beiter, Nash, McCrady, Rhoades, Linscomb, Clarahan i Sammut, 2015). Identični programi koji promoviraju svijest o mentalnom zdravlju kod studenata jesu “To write love on her arms” i “National Alliance on Mental Illness” (McKinney, 2009; prema Beiter i sur., 2015).

Cilj svakog univerziteta je da poveća uspješnost studiranja i smanji broj studenata koji odustaju od studija. S druge strane, primarni cilj savjetovanja u studentskim savjetovalištimajeste da se pomaže studentima u procesu prilagodbe i olakšavanja procesa studiranja, postizanju akademskih i životnih uspjeha kao i razvoju osobnih potencijala i njihovog korištenja.

#### *4.1. Metode suočavanja sa stresom i anksioznošću*

Javne prezentacije, vrednovanje znanja studenata, strah od ispita i mnogi drugi akademski zahtjevi predstavljaju izvor stresa i neugodno iskustvo za većinu studenata. U takvim situacijama se javljaju neugodne emocije kakve jesu strah, nervoza i sl. Pojava negativnih emocija u situacijama neugode je očekivana i normalna pojava ali često se dešava to da te emocije postanu takve da narušavaju normalno psihofizičko funkcioniranje studenta. S jedne strane, imamo studente koji znaju kako da se uhvate u koštac sa tim pojavama dok s druge strane, imamo studente koji se teško bore sa djelovanjem i posljedicama neugodnih situacija. S ciljem izbjegavanja ili smanjenja negativnih posljedica koje se javljaju kod studenata, potrebno ih je poučiti strategijama suočavanja sa strahom od ispita i anksioznosti. Pored toga, i profesori mogu svojim strategijama doprinijeti i olakšati neugodnosti izazvane situacijama ispita.

Ono što se navodi kao značajan psihološki mehanizam koji pomaže u rješavanju i prevazilaženju emocionalnih kriza koje uključuju i strah od ispita, jeste upoznavanje samog sebe, svojih reakcija, te povezivanje načina reagovanja sa situacijama koje su doživljene kao nepovoljne i opasne i koje mogu da budu uzročnici takvih kriza. Poznavanje svojih emocionalnih doživljaja te njihovo povezivanje sa predstojećim ispitom, čini situaciju jasnom i poznatom. Proces prilagođavanja na nastali strah od ispita mnogo je lakši i daje dobre izglededa student, otkrivanjem

vlastitih odbrambenih sistema savlada stanja neprijatnosti te uspostavi emocionalni balans, uspješno uči i polaže ispite (Erić, 1977; prema Džananović, 2019).

U mnogim istraživanjima se pokazalo kako su kontrolisane strategije disanja pomogle studentima da se opuste i usmjere svoju pažnju na zadatak. Sam taj proces kontrolisano disanje bi izgledao ovako: "Prvo studenti zatvore oči, a onda ih zamoli da udahnu, drže i oslobode uzdah tri puta. Sa zatvorenim očima im se priča o šetnji na plaži, osjećaju sunca na njihovim ramenima, vjetra na licu i sl. Zatim ih se vraća u učionicu sa još tri daha". Ova strategija kontrolisanog disanja smanjuje anksioznost. Ova vježba omogućila je studentima da se smire i usredotoče na situaciju u kojoj se nalaze (Paul, Elam i Verthulst, 2007; Flannery, 2008; prema Morris 2010).

Autorica Kudek-Mirošević (2012) ističe da postoje različite tehnike za opuštanje i suočavanje s anksioznosti, koje se mogu koristiti kako kod djece, tako i kod odraslih. Neke od najuspješnijih koje navodi jesu sljedeće:

1. *Duboko disanje*; koje predstavlja izuzetno učinkovit način za usporavanje funkcija tijela kao prirodna reakcija na stres. Uz duboki udah, zadržavanje daha te njegovo polagano ispuštanje može se usporiti rad srca, sniziti krvni pritisak i stvoriti osjećaj kontrole;
2. *Progresivno opuštanje mišića*; koje se koristi za opuštanje različitih grupa mišića u tijelu te postizanje efekta smirenosti;
3. *Dramatizacija teksta*; što uključuje čitanje, pričanje, slušanje priče;
4. *Vođena fantazija ili imaginacija*; podrazumijeva jednostavne vizualizacije pomoću slika, metafora u pripovijedanju, crtanja s ciljem poticanja elementa nesvjesnog i javljanja slike u svjesnoj komunikaciji. Sve više se znanstveno i javno prihvaća kao tehnika, a koristi se za psihofiziološko opuštanje, ublažavanje anksioznosti i depresije, otklanjanje fizičkih i psihičkih simptoma stresa (Kudek-Mirošević, 2012).

Pored toga, navode se i sljedeće tehnike kojima se studenti mogu poučiti, a koje su efikasne u suočavanju sa strahovima, anksioznosti i stresom:

1. *Vizualizacija bojom / svjetlom / sjenom*; koja se sastoji u tome da osoba koristi svoju maštu za smirenje i opuštanje uma. Osoba može zamisliti svoje omiljeno mirno mjesto ili se usredotočiti na prekrasna mjesta. Može ih se potaknuti da razmišljaju o sretnim uspomnama na voljene osobe.

Vizualizacija pomaže osloboditi negativne misli i brige. Značajna tehnika u radu uključuje zamišljanje omiljene opuštajuće boje, crtanja i bojanja. Odabir odgovarajuće boje i bojanje može značiti osjećaj mira i sigurnosti.

2. *Pričanje šaljivih zgoda, priča*; temelji se na postavci da je smijeh koristan za oslobađanje od stresa i pomaže tijelu opustiti napete mišiće. Pobuđuju se ugodna raspoloženja, čime se u tijelu smanjuju napetost i bol.

3. *Kreativne tehnike, art-terapije*; u kojima se kroz pričanje, pisanje, slikanje, crtanje, izradu kolaža, modeliranje i razne druge kreativne tehnike pokreću se unutarnji osjećaji, što pridonosi lakšem suočavanju sa strahovima i tjeskobom.

4. *Relaksacija pokretom*; u kojima se u okviru vježbi hodanja, trčanja i igranja sadržani su oblici opuštanja koje osoba voli.

5. *Istezanje (mišića) tijela*; koje opušta od napetosti u mišićima, a osoba može naučiti kako ciljano istezati svaku skupinu mišića i na taj način se opustiti.

6. *Meditacije*; čije tehnike opuštaju um i tijelo.

7. *Slušanje muzike ili muzikoterapija*; koja ističe da slušanje umirujuće muzike pomaže smiriti i fokusirati um, bez obzira na dob (Kudek-Mirošević, 2012).

Također, bitno je istaknuti i kognitivno-bihevioralnu terapiju za socijalnu anksioznost. Sastoji se od sljedećih komponenti: edukacija, kognitivno restrukturiranje i sticanje pozitivnih iskustava vezanih sa socijalnom anksioznosti. Edukacijska komponenta tretmana pomaže u identificiranju anksiozno uzbuđujućih misli, zatim se uči o nepoželjnim emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim reakcijama. Također, uče se načini prepoznavanja specifičnih tjelesnih znakova koje tijelo koristi kako bi iskazalo osjećaje anksioznosti. Nakon toga, uče se strategije nošenja s uzbuđenjem i vještine opuštanja koje se koriste kada osoba postane svjesna anksioznih osjećaja. Kognitivno restrukturiranje je usmjereno na mijenjanje negativnog načina razmišljanja, odnosno, identificiraju se kognicije koje stvaraju anksioznost i mijenjaju kognicijama koje umanjuju razinu anksioznosti (npr. pozitivan samogovor). Restrukturiranjem negativnih misli u funkcionalnije (npr. „Iako sam anksiozan, mogu reći nekoliko rečenica i pitati kolegu što imamo za zadaću. I drugi su ponekad anksiozni, a i ja sam u brojnim situacijama do sada uspio iako sam

bio anksiozan“) potiče ih se i ohrabruje na izlaganje različitim situacijama, umjesto da ih izbjegavaju i time podržavaju pogrešne pretpostavke (Čibarić, 2015; Živčić-Bećirević i Jakovčić, 2015).

Živčić-Bećirević i Jakovčić (2015) u svom radu navode i tehniku postepenog izlaganja situacijama koje uzrokuju anksioznost. Pretpostavka na kojoj se zasniva ova tehnika jeste da se anksioznost održava izbjegavanjem sadržaja i situacija koje osobi izazivaju neugodnost. Svrha izlaganja jeste da osoba namjerno stupe u kontakt s podražajima koji pobuđuju njihovu anksioznost i da ostanu u kontaktu s njima dok ne počnu shvaćati da se negativne posljedice koje očekuju ne javljaju, nakon čega se njihova anksioznost smanjuje (Leahy i Holland, 2000). Dakle, studente bi trebalo ohrabrivati i poticati da se suoče sa situacijama koje im izazivaju anksioznost kao što su izlaganje gradiva pred grupom i sl. Ovako upotrijebljeni kognitivni i emocionalni elementi terapije olakšavaju osobi svijest o sebi i samoprocjenu u anksioznim situacijama. Na taj način razvijaju vještine samopohvale i samopotkrepljivanja za pokušaje korištenja strategija opuštanja, koje u budućnosti omogućuje osobi prevladavanje anksioznosti (Lebedina Manzoni, 2007; Stallard, 2010; prema Čibarić 2015).

Osim toga, tehnike iz Mindfulness programa se mogu koristiti u borbi sa stresom i anksioznošću. Pojam usredotočena svjesnost (engl. mindfulness) odnosi se na stanje svijesti s pažnjom usmjerenom prema vlastitim iskustvima (tjelesne senzacije, misli, osjećaji) ili prema okolini u sadašnjem trenutku sa stavom neprosuđivanja (Boričević Maršanić, Paradžil, Zečević, Karapetrić-Bolfan, 2015). Pregledne studije te meta-analize pokazuju pozitivne učinke različitih intervencija i terapija temeljenih na usredotočenoj svjesnosti primijenjenih u školama, nekliničkim i kliničkim populacijama na fiziološko, socioemocionalno i bihevioralno funkcioniranje djece i adolescenata. Vježbe usredotočene svjesnosti koje se koriste kod djece i adolescenata mogu biti različite, a najčešće uključuju vježbe disanja, osjetila, pokreta, pregleda tijela, različite vježbe meditacije koje mogu povećati sposobnost pažnje i svjesnosti (Boričević Maršanić i sur., 2015). Vježbe usredotočene svijesti mogu biti koncipirane tako da ne oduzimaju puno vremena zbog čega bi ih bilo moguće implementirati na fakultetima. Njihovo trajanje može biti 10-15 minuta svakodnevno ili nekoliko puta sedmično može dovesti do povećanja uspjeha kod studenata, pomoći studentima da budu prisutniji, da lakše identificiraju razloge zbog čega su pod stresom i kako reagiraju u stresnim situacijama. Za razliku od mnogih drugih programa, Mindfulness ne

samo da stavlja naglasak na trenutno stanje stresa, već pomaže i u budućim odbranama od stresa, stvara dubok i dugotrajan osjećaj mira te poboljšava određene fiziološke mjere kao što su krvni pritisak i otkucaji srca (Positive Psychology Program, 2017). Postoje brojne studije koje pokazuju dobrobiti primjene Mindfulness tehnika. Uglavnom, istraživanja su provedena sa studentima te je pokazano da je kod studenata otkriven značajni pad na varijablama doživljenog stresa, negativnog osjećaja, anksioznosti, kao i značajan porast na varijablama pozitivnog osjećaja i suosjećanja (Shapiro i Brown, 2007; DeVibe i sur.2013). Važna je i longitudinalna studija koja je trajala 5 godina, a koju su proveli Rosenzweig, Reibel, Greeson, Brainard i Mohammadreza (2003). Ispitanici su bili studenti Medicinskog fakulteta, a ispitivale su se dobrobiti Mindfulness metode smanjenja stresa. Rezultati ove studije su potkrijepili rezultate ranijih istraživanja.

Kada je u pitanju strah od javnog nastupa, najbitnija je dobra priprema odnosno proučavanje teme i materijala koji će se prezentovati kao i pripremanje podsjetnika u vidu power point prezentacije ili bilješki. Dobra priprema ne znači da se sav materijal za prezentaciju nauči napamet. Dobra priprema podrazumijeva to da osoba prati svoj cilj prezentacije i da, ako se dogodi blokada ili zbunjenost, može nastaviti jer zna šta je to što treba reći. Također, bitno je da se zamisli publika pred kojom osoba ima strah od izlaganja jer na taj način se razvija tolerancija na neugodne simptome. Generalno, glavni savjet se odnosi na to da ne treba izbjegavati situacije izlaganja zbog straha i neugodnih simptoma jer jedini način da izvedba u javnim nastupima bude na zadovoljavajućoj razini jeste da uvježbavamo ovu vještinu. Kako je smisao javnog nastupa izložiti neke ideje, podatke, teme i sl. onda je vrlo važno da se tokom cijelog izlaganja više bavimo sadržajem nego samima sobom. Pokazalo se da je jedna od najvažnijih strategija za suočavanje s ovim strahom ta da se više pažnje usmjerava na sadržaj, a ne na vlastita unutarnja događanja. Bitno je da se održava kontakt sa publikom. Pogled prema publici može biti takav da se pronađe neko prijateljsko lice koje klima glavom i uspostavlja kontakt dok govorimo. Također, izlagač može gledati ljude malo iznad razine glave, na način da ne gleda direktno prema licu nego prelazeći preko njihovih glava. Osim toga, može pronaći neku tačku ili dvije prema kojima se uputi pogled, a da se pri tome ne stvara veća nelagoda. Dakle, važno je da se studenti ne prepuste iskrivljenim mislima koje su karakteristične za strah od javnog nastupa. Bitno je da se izlažu takvim situacijama, svoju vještinu izlaganja popravljaju i da ne budu previše kritični prema sebi. Ukoliko neka od navedenih vježbi ne pomaže u smanjenju straha od javnog nastupa onda se preporučuje



pohađanje nekog od tretmana u sklopu Savjetovališta ili sl. (Psihološko savjetovalište Sveučilišnog savjetovališnog centra, Rijeka, 2019).

S druge strane, profesori svojim modeliranjem nastave i učionice mogu doprinijeti u smanjenju i borbi sa neprijatnim emocionalnim stanjima. Neke od strategija koje se spominju jesu spaljivanje mirisnih svijeća tokom testa (kao npr. pepermintna koji stimulira aktivnost mozga), korištenje "šifre" umjesto vlastitog imena i prezimena što pomaže pri smanjenju tjeskobe i straha u situacijama testiranja, korištenje dodatnog papira za vrijeme ispita čija svrha jeste da studenti kreiraju koncept svog rada. Osim toga, profesori mogu dozvoliti studentima da se napiju vode, otvore prozor, pojedju čokoladicu i sl. ponašanja. Također, važna je i pravovremena povratna informacija o uratku koja treba biti takva da se njome potiče i razvija studentsko samopoštovanje i samoefikasnost (Džananović, 2019). Brophy (1987; prema Hinckok, 2001) je pokazao da povratna informacija izrečena na način da se istakne ono što je dobro naučeno i ono što treba bolje naučiti od strane profesora može direktno utjecati na povećanje ulaganje napora pri svakom sljedećem zadatku. Stipek (1998; prema Hinckok, 2001) sugerira da evaluacija studentovog postignuća često vodi ka povećanju samopouzdanja kod studenata. Povratne informacije djeluju na način da studentima omogućavaju uvid u one segmente gradiva u koje trebaju da ulože više truda pri čemu stvaraju osjećaj percipirane kontrole nad mogućim ishodima što posljedično dovodi do kvalitetnijeg učenja.

## 4.2. Metode upravljanja vremenom

Neefikasno upravljanje vremenom za studente je samo jedan od izvora stresa sa kojima se suočavaju. Na osnovu pregleda literature o efikasnom upravljanju vremenom u području organizacijske psihologije, izdvojene su neke od metoda koje se mogu primijeniti i u obrazovnom kontekstu konkretno u radu sa studentima. Korištenje efikasnih strategija upravljanja vremenom poboljšava akademsko postignuće te ima pozitivne efekte na somatske teškoće i druge zdravstvene probleme zbog čega se preporučuje da ih studenti primjenjuju kao pomoćno sredstvo unapređenja akademskog postignuća i općenito, zdravstvenog stanja (Campbell i Svenson, 1992; Macan, 1994; prema O'Reilly, 2018). Misra i Mckean (2000; prema Behnam, Jenani, Ahangari, 2013) su istraživali povezanost akademskog stresa, anksioznosti, upravljanja vremenom i zadovoljstva slobodnim vremenom kod 249 studenata. Rezultati sugeriraju da što studenti efikasnije upravljaju vremenom time izjavljuju o manjoj razini akademskog stresa i anksioznosti. Od velike je važnosti da se studenti pouče osnovnim koracima adekvatnog upravljanja vremenom kako bi izbjegli da ono postane izvor stresa za njih.

Strategije organiziranja i upravljanja vremenom su usmjerene na planiranje i organizaciju aktivnosti u svim aspektima života, a ne samo u području učenja i obrazovanja. Nedovoljna ili neprikladna primjena strategija organizacije vremena, kao npr. odvajanje premalo vremena za učenje i obavljanje pojedinih zadataka, prekratko vrijeme za pripremu ili nedostatak pripreme prave vrste, nesistematičnost u radu, kampanjsko učenje isključivo prije ispita, navode se kao izvor stresa i slabih akademskih rezultata (Gall, 1988; Longman i Atkinson, 1988; Walter i Siebert, 1981; prema Drempeć, 2003).

Planiranje i upravljanje vremenom ima svojih prednosti. Gorupić i Bošković (2006) ističu sljedeće dobrobiti menadžmenta vremenom:

1. Izvršavanje zadataka s manje napora;
2. Bolja organizacija vlastitog rada;
3. Bolji radni rezultati;
4. Manje napetosti i stresa;

5. Veće radno zadovoljstvo;

6. Veća motivacija;

7. Postizanje ciljeva

Ono što je zajedničko i što se uglavnom preporučuje kada se govori o planiranju i upravljanju vremenom jeste to da se identificira iracionalno potrošeno vrijeme, da se otkriju vlastite želje i potrebe, da se postave ciljevi u skladu sa mogućnostima, da se rangiraju po važnosti te da se odredi vrijeme potrebno za njihovo ispunjavanje kao i neophodni resursi. Osim toga, preporučuje se pravljenje rasporeda u smislu određivanja vremena i mjesta za učenje, da se zadaci rade od lakših ka težim kako bi se omogućilo postizanje uspjeha samim time povećanje motivacije, kreiranje "TO DO" liste, pravljenje pauza prilikom učenja te reći "NE" ometajućim faktorima. I na kraju je bitno nagraditi sebe. To može biti neka mala nagrada u vidu sladoleda ili neka nematerijalna nagrada ali u suštini ona treba da slijedi nakon pređene oznake napredovanja.

Jedna od metoda koja se često spominje jeste ALPEN metoda. Autor ove metode je Lothar J. Seiwert (prema Perhat-Beletić, 2018). Predviđena je za okvirno, kratkoročno planiranje vremena. Naziv joj je nastao na osnovu prvih slova od njemačkih riječi. Autor ove metode ističe preporuku da se 60% vremena planira za obavljanje poznatih zadataka i poslova, a da se oko 40% ostavi kao vremenska rezerva, Također, smatra da je bitno da se sve zapisuje, da se odrede prioriteta i na koncu da se provjeri tj. kontrolira ono što je obavljeno. Prednost ove metode se ogleda u njenoj jednostavnosti tako da se može primijeniti kako u edukacijskom području tako i u poslovnom. Međutim, nedostatak joj je što se primjenjuje samo za kratkoročne zadatke tj. ne može se koristiti pri planiranju na dugoročne staze.

Hirtova metoda upravljanja vremenom također, potiče iz organizacijskog konteksta ali je primjenjiva i u akademskom okruženju. Njen glavni cilj je stvaranje povoljne usklađenosti između privatnog i poslovnog života. Ova metoda smatra kako treba poticati sve čovjekove kompetencije. Sastoji se od 6 dimenzija:

1. Zakonitosti čovjekove motivacije, reakcije i ponašanja;

2. Autodinamično planiranje vremena;

3. Eliminacija smetnji;
4. Tehnika rješavanja konflikata;
5. Dinamična analiza (poslovno i profesionalno planiranje) i
6. Dinamična analiza privatnoga života (Škreblin, 2006).

Zatim možemo govoriti o raznim planerima koje studenti mogu da koriste. Semestralni planeri su od velike koristi studentima iz razloga što pomoću njega mogu planirati važne obaveze i zadatke vezane za taj semestar. Oni pružaju uvid studentu u to kada su zakazani neki bitni semestralni događaji, obaveze i zadaci kao i uvid u period kada će biti najviše zauzeti u toku semestra.

Ono što je prednost ove tehnike jeste to što studenti sami mogu izraditi vlastiti semestralni planer. Bitno je da kupe kalendar ili izrade po svojim željama u skladu sa ličnim potrebama. Uglavnom, u taj kalendar se upisuju datumi bitnih studentskih aktivnosti kao što su ispiti i testovi, prezentacije, grupni zadaci i sl. Postavlja se na mjesto koje je uočljivo kako bi student mogao da često da ga provjerava.

Mjesečni planeri su dosta slični semestralnim planerima s tim što oni omogućavaju detaljnije planiranje nekih aktivnosti. Prednost mjesečnih planera se ogleda u tome što student može više informacija i događaja organizirati. Također, vrlo je korisna iz razloga što omogućava studentu da podijeli veće zadatke na manje dijelove i odredi raspored za završavanje istih. I na koncu, smanjuju napetost koja može biti izazvana odugovlačenjem.

I na kraju možemo spomenuti nedjeljne tabele aktivnosti. Svrha nedjeljnih tabela aktivnosti jeste da se vrlo detaljno isplaniraju aktivnosti kako bi se vrijeme najbolje moguće iskoristilo. Naročito je korisna u periodu završnih ispita. Mogu se kreirati u dva oblika pri čemu se tabela može podijeliti u vremenski blokove od po jedan sat u obliku punog sata npr. od 09:00 do 10:00h ili pola sata npr. od 09:30h do 10:30h.

S druge strane, tabele dnevnih aktivnosti služi za detaljnije planiranje dana koji slijedi. Vremenski blokovi obično traju jedan sat i počinju na pun sat, ali ovaj format se može modifikovati da odgovara ličnim željama. Različiti tipovi podataka se mogu zabilježiti u dnevne tabele

uključujući domaće zadatke, društvene događaje, sastanke i radne obaveze. Zadaci bi trebalo da budu što je moguće detaljnije opisani.

## 5. ZAKLJUČAK

Veliki broj istraživanja se bavio pokazateljima uspješne odnosno neuspješne emocionalne prilagodbe adolescenata na studij kao i faktorima koji igraju značajnu ulogu u tom procesu, a sve to s ciljem povećanja svijesti i potrebe kreiranja i odabira adekvatnih preventivnih aktivnosti od kojih bi studenti imali najviše koristi. Provođenje primjerenih i pravovremenih preventivnih aktivnosti se pokazalo kao veoma korisno i od neprocjenjive važnosti u postizanju emocionalne prilagodbe na studij.

Uspješnost emocionalne prilagodbe na studij se mjeri razinom doživljene anksioznosti, depresivnosti kao i tjelesnih simptoma tj. rezultatima na skalama samoprocjene (Nettles, 2008; Wentzel, 2003; prema Dautbegović, Zvizdić, Marković-Pavlović, 2015). Anksioznost predstavlja najčešći problem sa kojima se studenti suočavaju. Uprkos tome što njeno djelovanje može imati povoljan učinak, u akademskom kontekstu se, studenti uglavnom, suočavaju sa njenim negativnim utjecajem. Rezultati brojnih istraživanja ističu kako izrazito visoka razina anksioznosti rezultira slabijom izvedbom na zadatku, lošijih akademskim postignućem te u nekim slučajevima i odustajanjem od studija (Vitasari i sur., 2010; Sansgiry i Kavita, 2006; Curtis i Curtis, 1999; Farooqui i sur., 2012). Depresija i depresivno raspoloženje se javljaju kao najčešća komorbiditetna stanja anksioznih poremećaja. U periodu adolescencije, depresivna raspoloženja su česta ali ukoliko njihovo javljanje traje nekoliko sedmica uz prisustvo drugih simptoma kao što su ometanje svakodnevnog funkcionisanja kod kuće, u školi ili na poslu onda se može razmatrati dijagnosticiranje depresivnog poremećaja. Odnos depresivnosti i akademskog postignuća je dvosmjernan što znači da depresivnost može negativno utjecati na akademsko postignuće kod studenata ali s druge strane, nisko akademsko postignuće može biti dovesti do povećanja depresivnosti. Pored toga, posljedice se mogu očitovati i u negativnoj slici o sebi, sniženom samopoštovanju, ovisnostima, suicidalnim mislima i pokušajima. Negativno djelovanje anksioznosti i depresivnosti se ispoljava i putem somatskih simptoma. U skladu s tim, studenti se najčešće žale na glavobolje, manjak energije i umor, promjene na koži, bolove u leđima, ubrzano lupanje srca te bolove u stomaku i sl.

Pregledom literature utvrđeno je da postoji mnogo faktora koji utječu na uspješnost emocionalne prilagodbe na studij. U drugom dijelu rada ukazano je na sljedećih šest faktora:

akademska samoeфикаsnost, socijalna podrška, upravljanje vremenom, uključenost u aktivnosti koje se tiču fakulteta, akademska klima te samopoštovanje. Svi oni, na optimalnoj razini predstavljaju zaštitne faktore. Međutim, problem nastaje u slučaju njihovog slabog ili nikakvog prisustva što rezultira većoj podložnosti javljanju i nepovoljnom djelovanju anksioznosti, depresivnosti ili tjelesnih simptoma.

Na kraju, ističe se važnost provođenja preventivnih aktivnosti u visokoobrazovnim ustanovama. U borbi sa stresom i anksioznošću, mogu se koristiti različiti aspekti kognitivno-bihevioralne terapije kakve jesu tehnike relaksacije, duboko disanje, progresivna mišićna relaksacija, kognitivno restrukturiranje i postepeno izlaganje kao i metodama efikasnijeg upravljanja vremenom. U tu svrhu se mogu koristiti različiti planeri kao što su dnevni, sedmični ili mjesečni. Pored toga, studente se može poučiti nekim tehnikama Mindfulness programa odnosno vježbama usredotočene svjesnosti. Vježbe usredotočene najčešće uključuju vježbe disanja, osjetila, pokreta, pregleda tijela, različite vježbe meditacije koje mogu povećati sposobnost pažnje i svjesnosti i sl. Također, bitno je da se studenti upoznaju različite načine suočavanja sa stresom jer neadekvatne metode mogu imati nepovoljne utjecaje na pojedinca. Osim toga, profesori mogu doprinijeti uspješnijoj emocionalnoj prilagodbi studenata na studij i olakšati taj proces primjenom različitih metoda i postupaka kao što su korištenje šifre umjesto imena, paljenje mirisnih svijeća, otvoren prozor, korištenje dodatnog papira za vrijeme ispita i sl.

## 6. LITERATURA

Abdullah, M.C., Elias, H., Mahyuddin, R. i Uli, J. (2009). Adjustment Among First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*.

Adlaf, E., Gliksman, L., Demers, A. i Newton B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *J. Am. Coll. Health*.

Akinsola, F.E. i Nwajei, D.A. (2013). Test Anxiety, Depression and Academic Performance: Assessment and Management Using Relaxation and Cognitive Restructuring Techniques. *Scientific Research*.

Al-Quaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*.

Američka psihijatrijska udruga. *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2014

Andrews, B. i Wilding, M.J. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*.

Asayesh, H., Hosseini, A.M., Sharififard, F. i Taheri, Kharameh, Z. (2016). The relationship between self-efficacy and test anxiety among the Paramedical students of Qom University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education (JAMED)*. Vol.1

Astin, W., A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*.

Bakker, A. B., Demerouti, E. i Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory – general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15 (3), 245-260.

Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Center, Inc.*

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. i Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*.



- Bayram, N. i Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety, and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672.
- Behnam, B., Jenani, S. i Ahangari, S. (2014). The effect of time-management training on test-anxiety and self-efficacy of Iranian intermediate EFL learners. *Iraninan Journal of Language Teaching Research*.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., i Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96.
- Bezinović, P., Pokrajac-Buljan, A., Smojver S. i Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, Zagreb.
- Bong, M. i Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. Vol. 15. No. 1.
- Boričević-Maršanić, V., Paradžil, Lj., Zečević, I. i Karapetrić-Bolfan, Lj. (2015). Usredotočena svjesnost-Mindfulness:Primjena u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*. 43, 142-150.
- Brkaljčić, T. i Kaliterna-Lipovčanin, Lj. (2010). Zadovoljstvo životom i osjećaj sreće kod studenata. *Savremena psihologija* 13 2, 189-201.
- Bulo, J.G. i M.G. Sanchez (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, 1 (1).
- Chemers, M.M., Hu, L. i Garcia, B.F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. Vol.93
- Coccia, C. i Darling, A.C. (2014). Having the Time to Their Life: College Student Stress, Dating and Satisfaction with Life. *Wiley Online Library*.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.

- Credé, M. i Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev.*
- Curtis, J.R. i Curtis, T.E. (1999). A study of dropouts at the University of North Carolina. *Journal of American College Health*, 14, 140–146.
- Čarapina, I. i Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata, *Školski vjesnik*, vol. 66, 2017., br. 1, str. 9-25.
- Čibarić, A. (2015). *Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Čizmić, A. (2006). *Ispitivanje povezanosti matematičkog samopoimanja, straha od matematike i matematičkog postignuća*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Dautbegović, A., Zvizdić, S. (2018). Osobno-emocionalna prilagodba studenata-uloga nekih psihosocijalnih faktora. *DHS* 3 (6) 2018, 321-342.
- Dautbegović, A., Zvizdić, S. (2017). Značaj socijalne i emocionalne prilagodbe studenata u obrazovnom kontekstu. UDK 159.923.5-057.87(045).
- Dautbegović, A., Zvizdić, S. i Marković-Pavlović, M. (2015). Emocionalna prilagodba djece i adolescenata. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu
- De Lucia, A., Rudan, V. i Sujoldžić, A. (2006). *Adolescencija i mentalno zdravlje*. Kratki obiteljski priručnik. Zagreb: Institut za antropologiju.
- Drempetić, A. (2003). *Evaluacija programa "strategije uspješnog studiranja"*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
- Drokan, L. (2019). *Odnos strategija regulacije emocija i prilagodbe na studij*. Završni rad. Filozofski fakultet Osijek. Odsjek za psihologiju.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., i Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic medicine*, 81(4), 354-373.

Dyson, R. i Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 62 (10), 1231-1244.

Džananović, N. (2019). *Strah od ispita kod studenata u procesu vrednovanja akademskih postignuća*. Završni diplomski rad. Filozofski fakultet Sarajevo. Odsjek za pedagogiju.

Đukić, S., Radusinović, D. i Vukčević, M. (2012). Koncept akademske samoeфикаsnosti i veza sa školskim postignućem. *Godišnjak za psihologiju*. Vol.9 No.11.

Eisenberg, D., Gollust, E.S., Golberstein, E. i Hefner, L.J. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry* 2007, Vol.77, 534-542.

Elias, S. M., i MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*.

Ergene, T. (2016). Effective Interventions on Test anxiety Reduction: A Meta- Analysis. *School Psychology International*. Vol.24.

Farooqi, Y. N., Ghani, R. i Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.

Fraser, B. J. i Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37–57.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. i Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274.

Furr, S.R., McConnell, G.N., Westefeld, J.S. i Marshall, J.J. (2001). Suicide and Depression Among College Students: A Decade Later. *Professional Psychology: research and Practice*. Vol.32.

Gajić, M. (2015). *Odnos nekih osobnih i okolinskih čimbenika s prilagodbom studenata*. Završni diplomski rad. Sveučilište J.J.Strossmayera. Filozofski fakultet Osijek. Odsjek za psihologiju.

- Genc, A. i Pekić, J. (2013). Relacije između ispitne anksioznosti i akademskog postignuća. *Annual Review of the Faculty of Philosophy, Novi Sad*.
- Gerdes, H., i Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288.
- Gerwing, Travis G., Rash, J., A., Gerwing, A., Alyssa M.; Bramble, B. i Landine, J. (2015). Perceptions and Incidence of Test Anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol.6.
- Ghiasvand, A.M., Naderi, M., Tafreshi, M.Z., Ahmadi, F. i Hosseini, M. (2017). Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Teheran. *Electronic Physician*. Vol.9.
- Gorupić, D. i Bošković, M. (2006). Management ciljeva i vremena. *Horizont Internacional*, Zagreb.
- Greenberg, J. (2008). Understanding the Vital Human Quest for Self-Esteem. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 48-55.
- Gugić, K. (2015). *Suočavanje sa stresom, anksioznost i psihosomatski simptomi kod adolescenata*. Diplomski rad. Sveučilište u Osijeku.
- Häfner, A., Stock, A. i Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: an intervention study. *Eur. J. Psychol. Educ.*
- Hancock, D.R. (2010). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research*.
- Hasanbegović-Anić, E. i Tuce, Đ. (2019). Odrednice psihosocijalne prilagodbe studenata na akademski stres. *Zbornik radova Kongresa psihologa Bosne i Hercegovine* 5:82-107.
- Hicks, T. i Heastie, S. (2008). High School to College Transition: A Profile of the Stressors, Physical and Psychological Health Issues That Affect the First-Year On-Campus College Student. *Journal of Cultural Diversity*, Vol.15, No.3.

- Honnicke, T. i Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hoy, W. K. , Tarter, C. J. i Kottkamp, R. B. (1991). Open school, healthy school: Making schools work. *Newbury Park, CA: Corwin*.
- Ion Clinciu, A. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 78 (2013) 718-722.
- Janjetović, D. (1996). Školski uspeh i koncept o sebi adolescenata. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 498–516.
- Jokić Begić, N. (2012). *Psihosocijalne potrebe studenata*. Sveučilište u Zagrebu.
- Joksimović-Knjisa, I., Marinković, L., i Čobrda, N. (2015). Depressive disorders in student population-comparative study conducted in 2007 and 2014. *Medicinski pregled*, 68(7-8), 234-239.
- Jović, K. (2015). *Problemi mentalnog zdravlja kod studenata*. Završni rad. Sveučilište J.J. Strossmayera. Filozofski fakultet Osijek. Odsjek za psihologiju.
- Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme* 17 (2008), 1, 15-36.
- Kimberley, A. M, Erin, E. H i Brandon. F. S. (2007). The Relationship between Assertiveness and Social Anxiety in College Students.
- Knežević, M., Jović, J., Rančić, N., Ignjatović-Ristić, D. (2012). Depresivnost kod studenata medicine. *Medicinski časopis*, 46(1), 41-46.
- Kozjak Mikić, Z. i Perinović, E. (2008). Suočavanje i psihosomatski simptomi u adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 11(1), 41-52.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., i Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. i Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students - A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143.
- Lacković-Grgin, K. i Sorić, I. (1996). Korelati prilagodbe tokom prve godine. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5): 461-475.
- Lane, J., Lane, A. M., i Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*.
- Lapsley, D.K. i Edgerton, J. (2012). Separation-Individuation, Adult Attachment Style and College Adjustment. *Journal of Counselling and Development*.
- Lee B, R., Sta Maria, M., Estanislao, S. i Rodriguez, C. (2013). Factors associated with higher levels of depressive symptoms among International University students in the Philippines. *South Asian J Trop Med Public Health* Vol.44.
- Lenz, V., Vinković, M. i Degmečić, D. (2016). Pojavnost depresije, anksioznosti i fobija u populaciji Medicinskog i Pravnog fakulteta u Osijeku. *Soc.psihijatrija*.
- Macan, H.T., Shahani, C., Dipboye, L.R. i Philips, Peek, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology* 1990, Vol.82.
- Macan, H.T., Shahani, C., Dipboye, R.L. i Philips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*. Vol.82.
- Mahanta, D. i Aggarwal, M. (2013). Effect of Perceived Social Support on Life Satisfaction of University Students. *European Academic Research*, 1(6), 1083-1094.
- Matić, V. (2008). *Sociokulturalni faktori i nezadovoljstvo vlastitim tijelom kod adolescentica*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Matković, I. (2014). *Depresija kod djece i adolescenata*. Diplomski rad. Medicinski fakultet Zagreb.

- McKinney, K., G. (2009). Initial Evaluation of Active Minds: A Student Organization Dedicated to Reducing the Stigma of Mental Illness. *Journal of College Student Psychotherapy*, 23:4, 281-301.
- Mihić, J. (2019). Odnos usredotočene svjesnosti (Mindfulness) i emocionalne kompetentnosti kod adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol.55.
- Morris, A. (2010). Strategies Teachers Use to Help Students with Test Anxiety in Limited Resource Environments. *Ohio: The Faculty of the College of Education*.
- Mutambara, J. i Bhebe, V. (2012). An Analysis of the Factors Affecting Students' Adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5.
- Nie, Y., Lau, S. i Liao, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*.
- O' Reilly, W. (2018). *Investigating the effects of anxiety and academic motivation on time management of college students*. Master thesis. Dublin business school. Department for Psychology.
- Perak, A. (2017). *Uloga emocionalne inteligencije u prilagodbi studenata na studij*. Završni diplomski rad. Sveučilište J.J.Strossmayera. Filozofski fakultet Osijek. Odsjek za psihologiju.
- Perhat-Beletić, S. (2018). *Menadžment vremena*. Veleučilište u Rijeci.
- Primorac, M. (2014). *Razlike u samopoštovanju mladih u srednjoj i kasnoj adolescenciji*. Završni rad. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Psihološko savjetovanište Sveučilišnog savjetovanišnog centra, Rijeka, prosinac 2019. Dostupno na: <http://www.ssc.uniri.hr/hr/psiholosko-savjetovaliste/aktivnosti-2/grupno-savjetovanje2/javni-nastup.html>
- Radošević, A. (2019). *Odnos emocionalne regulacije, strategija suočavanja sa stresom i psihosomatskih simptoma kod adolescenata*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu.
- Razavi Aliasghar, S., Shahrabi, A. i Siamian, H. (2017). The Relationship Between Research Anxiety and Self-Efficacy. *Mater Sociomed*.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Ross, S. E., Niebling, B. C. i Heckert, T. M. (2008). Sources of stress among college students. *College student journal*, 33(2), 312-318.
- Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školu i studij. *Rasprave i članci*.
- Rukavina, M. i Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*.
- Russell, G. i Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*.
- Salami, O., S. (2011). Psychosocial Predictors of Adjustment Among First Year College of Education Students. *US-China Education Review*.
- Sansgiry, S. S., i Kavita, S. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course load on Test Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2).
- Schmidt, J. A. i Shumov, L. (2012). Change in Self-Efficacy in High School Science Classrooms: An Analysis by Gender. *Britner, S. P. SelfEfficacy in School and Community Settings*. Northern Illinois University.
- Selimović, A., Tomić-Selimović, Lj., Emić, E. i Husarić, M. (2019). Samopoštovanje i prilagodba na studij: Da li studenti višeg nivoa samopoštovanja imaju bolju emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu?. *Primijenjena psihologija*, Vol. 12.
- Shapiro, A.L. (2014). Text anxiety among nursing students: A systematic review. *Teaching and Learning in Nursing*. Vol. 9.
- Stančić, P. (2016). *Stres i anksioznost studenata Učiteljskog studija uoči javnog sata*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu.
- Steinmayr, R., Crede, J., Mc Elvany, N. i Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, Test anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Frontiers in Psychology*. Vol. 6.



Sun, J., Buys, N., Stewart, D. i Shum, D. (2011). Mediating effects of coping, personal belief, and social support on the relationship among stress, depression, and smoking behaviour in university students. *Health Education*.

Šaula, S. (2010). Upravljanje vremenom Power point prezentacija

Špelić, A. (2006). Psihološka prilagodba studentica na prvoj godini studija. *Novi komunikacijski izazovi u obrazovanju*.

Tubić, T. (2005). Poverenje u vlastite sposobnosti kao faktor postignuća. *Pedagoška stvarnost*. Vol. 51. Br. 9–10. Str. 779–796.

Vitasari, P., Wahab, M., N., A., Othman, A. i Awang, M. G. (2010). A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196.

Wang, A., Chen, L., Zhao, B. i Xu, Y. (2006). First-year Students Psychological and Behaviour Adaptation to College: The Role of Coping Strategies and Social Support. *US-China Education Review*. Volume 3, No.5.

Winston, R. B., Vahala, M. E., Nichols, E. C., Gillis, M. E. i Rome, K. D. (1994). A measure of college classroom climate: The college classroom environment scales. *Journal of College Student Development*, 35, 11–18.

Yasin, M.D., Safree, A. i Dzulkifli, M.A. (2010). The Relationship between Social Support and Psychological Problems among Students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 1-7.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings and Future Directions. *University of Haifa*.

Zotović, M. (2002). Stres i posledice stresa: prikaz transakcionističkog teorijskog modela. *Psihologija*, 35(1-2), 3-23.

Živčić-Bećirević I. i Jakovčić I. (2015). Grupni bihevioralno-kognitivni tretman studenata sa socijalnom anksioznošću. *Soc. psihijat*. Vol. 42 Br. 4, str. 191-198.

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16(1), 121-140.