

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**PRELAZAK ADOLESCENATA IZ SREDNJE ŠKOLE NA STUDIJ I
POTEŠKOĆE U PRILAGODBI**

Završni magistarski rad

Studentica:

Adelisa Redžić

Mentor:

doc.dr. Amela Dautbegović

Sarajevo, 2020.

➤ **SADRŽAJ:**

1. UVOD.....	4
2. IZAZOVI I TEŠKOĆE SA KOJIMA SE SUOČAVAJU ADOLESCENTI DOLASKOM NA STUDIJ.....	6
3. FAKTORI OD KOJIH OVISI USPJEŠNA PRILAGODBA STUDENATA NA PRVOJ GODINI STUDIJA.	12
3.1. Rizični faktori.....	12
3.2. Zaštitni faktori.....	16
4. NAČINI UNAPREĐENJA KVALITETE RAZLIČITIH ASPEKATA PRILAGODBE NA STUDIJ.....	20
4.1. Preventivni programi.....	25
4.1.1. Program „I CAN DO“.....	26
4.1.2. <i>Trening socijalnih vještina.</i>	27
5. ZAKLJUČAK.....	29
6. LITERATURA.....	31

PRELAZAK ADOLESCENATA IZ SREDNJE ŠKOLE NA STUDIJ I POTEŠKOĆE U PRILAGODBI

Adelisa Redžić

SAŽETAK

Cilj ovog rada je dati prikaz rezultata istraživanja usmjerenih na problematiku promjena i poteškoća kroz koje prolazi adolescent nakon prelaska iz srednje škole na studij. U ovom tranzicijskom razdoblju često se dešavaju brojni izazovi i poteškoće s kojima se susreću adolescenti, a koje mogu utjecati na njihovu adekvatnu prilagodbu na studiju. Rad pruža prikaz brojnih rizičnih i zaštitnih faktora koji mogu doprinijeti uspješnoj, odnosno neuspješnoj prilagodbi na studij. Pojedini studenti će se bolje organizirati, prije i lakše prilagoditi novim okolnostima, dok kod drugih studenata prilagodba na studij može prouzrokovati brojne negativne reakcije i postati izvorom stresa i neugodnosti. U zadnjem dijelu rada navedeni su i načini unapređenja akademske, socijalne, osobno-emocionalne i institucionalne privrženosti te je dat prikaz nekoliko školskih preventivnih programa kojima je bio cilj da kod adolescenata razviju strategije suočavanja sa stresom i adekvatnim nošenjem sa poteškoćama i izazovima. Neki od tih školskih programa koji su se pokazali efikasnim su: Pennov program prevencije, preventivni program TKC (Teaching kids to cope), trening socijalnih vještina kao i program prevencije Ja mogu – „I CAN DO“. Veoma je važno da se još u osnovnim i srednjim školama provode takvi programi, kako bi već na studij adolescenti došli spremni te se adekvatno nosili sa određenim poteškoćama. Međutim, nalazi istraživanja ukazuju da su istraživanja koja se bave prelaskom adolescenata na studij, kao i prilagodbom adolescenata u tom razdoblju, općenito nedovoljno zastupljena, pogotovo na našim prostorima u Bosni i Hercegovini, gdje takva istraživanja još nisu provedena u dovoljnoj mjeri.

Ključne riječi: adolescenti, prilagodba na studij, rizični i zaštitni faktori, programi prevencije

1. UVOD

Cilj ovog rada jeste prikazati sintezu istraživanja i podataka koji se bave prelaskom adolescenata iz srednje škole na studij te njihovom prilagodbom kako akademskom, tako socijalnom i emocionalnom, u tom razdoblju. Većina istraživačkih radova koji se bave prilagodbom studenata na studij ovisi o teorijskoj klasifikaciji i izvorima spoznaja do kojih su došli Baker i Siryk (1984), gdje preventivno pokazuju da je u pitanju višeslojni konstrukt. Taj konstrukt omogućuje operacionalizaciju kroz različite ponašajne obrasce i stručna znanja u svakodnevnom životu studenata. Samim tim, prilagodbu na studij objašnjavaju četiri tipa prilagodbe, a to su: akademska, socijalna, osobno-emocionalna prilagodba te institucionalna privrženost (prema; Baker 2002).

Svaka značajna promjena, bez obzira bila ona dobra ili loša, zahtijeva našu prilagodbu. Za neke će ta prilagodba biti vrlo stresna, a za neke ipak ne. Činjenica je da je skoro svakom pojedincu potrebno određeno razdoblje da se prilagodi na novonastalu situaciju te da se uhvati u koštac s novonastalim zahtjevima. Generalno, u obrazovnom kontekstu, taj prijelaz iz srednje škole na studij se pokazuje kao stresno razdoblje za mnoge adolescente (Dautbegović i Zvizdić, 2018), a vrlo često i njihove porodice. Međutim, neki će se lako organizirati i uklopiti u postojeći sistem, dok će kod drugih adolescenata to prouzrokovati izvor neugodnosti i veoma teških zahtjeva, gdje se neki čak odluče napustiti daljnji proces obrazovanja. Prema nekim od istraživanja, 30-40% studenata odustaje od studiranja i nikad se više ne vrate studiju (Consolvo, 2002).

U današnje vrijeme, sve više mladih ljudi po prvi put pakuje kofere i sprema se napustiti svoj dom, porodicu, prijatelje te krenuti u novi život. Želja mladih da se osamostale, da steknu nezavisnost, ponekad nije onakva kakvim se činilo da će biti u njihovim maštama (Šimić, 2017). Dolazak na studij, nije samo učenje. To je mnogo više. Organizovanje stanovanja (Bandura, 1997), hrane, adekvatno raspolaganje novcem koji studenti dobiju od roditelja ili naizad ako su došli na fakultet s ciljem samofinanciranja, onda pronalaženje posla i slično su samo neki od faktora o kojima adolescenti moraju voditi brigu u toj novonastaloj situaciji. Sve je to veoma naporno i stresno za jednu mladu osobu koja se po prvi put susreće s tim (Šimić, 2017). Stoga, studenti prve godina studija posebno su ranjiva i rizična skupina zbog velike promjene zahtjeva koje im okolina naglo nameće, a što može utjecati na kvalitet prilagodbe na studiju (Credé i Niehorster, 2012).

Promjene u životu su takve. Iako predstavljaju normativne događaje, za mnoge pojedince predstavljaju značajne stresore te često imaju poteškoće sa nošenjem istih. Razvitak mladih ljudi u razdoblju prijelaza u odraslu dob podrazumijeva prilagodbu na mnogobrojne potpuno nove životne situacije i suočavanje sa raznolikim izazovima (Rukavina, 2017; Dautbegović i Zvizdić, 2018). Stoga, adolescencija predstavlja jedno veoma burno i olujno razdoblje (Hall, 1904; prema Marić, 2010) te se u tom periodu mlada osoba često suočava s brojnim promjenama i zadacima koje treba izvršiti i usvojiti (Ninčević, 2009). Nakon srednjoškolskog obrazovanja, pojedini adolescenti se odlučuju na zaposlenje, dok drugi ipak za prijelaz na veću obrazovnu razinu svog života. Posebnim izazovima su izloženi mladi ljudi koji se odlučuju za opciju studiranja, jer uključivanje u visokoškolsku instituciju otvara niz novih mogućnosti razvoja, kako u društvenom, kognitivnom, emocionalnom funkcioniranju, tako i u mnogim drugim područjima razvoja (Rukavina, 2017).

Međutim, zahtjevi i izazovi u kontekstu visokoškolskog obrazovanja postaju sve veći. Iako, moderna, tržišno kompetitivna društva priželjkuju od pojedinca završen visok stepen obrazovanja kako bi pokazali fleksibilnost i adekvatnu brzinu prilagodljivosti kako tržištu rada tako i novim tehnologijama, ipak mnogi mladi ljudi ne uspiju se izboriti s tim da završe tu stepenicu napretka, gdje je vrlo često jedan od razloga neuspješna prilagodba (akademska, socijalna i emocionalna) pojedinca sistemu obrazovanja, ali i nemogućnost upisa na studij zbog različitih razloga. Nažalost, brojna istraživanja i analize upućuju na to da se mladi ljudi bez završenog visokoškolskog obrazovanja suočavaju s mnogim poteškoćama - od onih ekonomskih, kao što su nezaposlenost, niski prihodi i nemogućnost stvaranja karijere, do socijalnih, ali i osobnih tj. nisko samopoštovanje, obiteljski problemi i slično (Milas, Ferić i Sakić, 2010).

Nije rijetkost u praksi da u situacijama za učenike koji su bili odlični ili učenici generacije na nižim razinama obrazovanja, nastavnici, roditelji i sami učenici vrlo često prognoziraju da će i studij završiti bez ikakvih poteškoća. Ali, nije uvijek baš tako. Samo testiranje znanja ili intelektualnih sposobnosti na prijemnim ispitima, ne garantira uspješno predviđanje uspjeha u kasnijem studiju (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007). Brojni nekognitivni faktori mogu više od inteligencije određivati uspjeh u studiju. Oni mogu biti: motivacija za studij, poznavanje strategija i vještina učenja, samopouzdanje, zadovoljstvo studijem, očekivanja od studija, problemi odvajanja od roditelja, kvaliteta socijalne podrške, socijalni odnosi i lična obilježja tj. optimizam, samopoštovanje i slično (Bezinović, Pokrajac-Bulian, Smojver-Ažić i Živčić-Bećirević, 1998).

U ovom radu će se na temelju dosadašnjih teorijskih i empirijskih spoznaja nastojati odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Koje izazove i teškoće doživljavaju adolescenti nakon prelaska iz srednje škole na studij ?
2. Od kojih faktora ovisi prilagodba studenata na prvu godinu studija ?
3. Koji su načini unapređenja kvalitete akademske, socijalne, osobno-emocionalne prilagodbe te institucionalne privrženosti ?

2. IZAZOVI I TEŠKOĆE SA KOJIMA SE SUOČAVAJU ADOLESCENTI DOLASKOM NA STUDIJ

Prelaskom iz srednje škole na studij često se dešavaju brojni izazovi i poteškoće s kojima se susreću mladi ljudi, obično su to adolescenti, gdje dodatno i adolescencija predstavlja razvojni period koji donosi niz promjena, a koje mogu utjecati na adekvatnu prilagodbu studenata na studiju (Rukavina, 2017; Jović, 2015). Izazovi i teškoće sa kojima se susreću adolescenti su uglavnom: osamostaljivanje od roditelja, socijalna neprilagođenost i odbačenost od strane vršnjaka, problemi dijeljenja sobe s više osoba, socijalna i ispitna anksioznost i sl. Stoga, neuspjeh na fakultetu i izloženost novim izazovima, prema Lacković-Grgin (2000) može uvjetovati hroničan pad samopoštovanja i samoefikasnosti kod studenata. To ih može naknadno demotivirati za daljnje studiranje i dovesti do trajnih negativnih posljedica, prije svega na mentalno zdravlje, ali i na kvalitet života uopće.

Prijelaz iz srednje škole na studij pokreće različite promjene, kako socijalne tako i emocionalne (Rukavina, 2017). Tu se dešava i jedan neobičan period života kod adolescenata, koji se kod većine nije prije dešavao, a to je proces *osamostaljivanja od roditelja* (Kneipp, Kelly i Cyphers, 2009; prema Vrbanec, 2016). Odlaskom na studij većina adolescenata odlazi iz svog mjesta stanovanja uglavnom u veći grad te doživljavaju dodatne poteškoće, budući da odlaze od kuće te se razdvajaju od roditelja i bližih prijatelja (Taylor, Peplau, Sears, 2000; prema Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007). Dakle, osim što napuštaju roditeljski dom, zbog odlaska adolescenti vrlo često prekidaju svoje veze s vršnjacima, prijateljima, romantičnim partnerima i drugim bližim osobama (Bandura, 1997). Većina adolescenata prvi put u životu gubi blizinu njima značajnih bliskih osoba, a u isto vrijeme što možda nikad prije nisu, počinju voditi brigu i preuzimati odgovornost sami za sebe

(primjerice, adolescenti moraju biti veoma snalažljivi i organizirani te osigurati stan, hranu, prijevoz i slično). Vrlo često to uzrokuje narušavanje osobno-emocionalne prilagodbe, gdje prema Živčić-Bećirević i sur. (2007) u skupini studenata koji su zbog studija promijenili mjesto boravka, studenti prve godine studija pokazuju slabiju emocionalnu prilagodbu nego studenti na četvrtoj godini studija. Osim toga, adolescenti moraju postati samostalni u gotovo svim aspektima života, što od njih iziskuje ovladavanje mnogim novim vještinama (Bandura, 1997). Roditelji imaju jako bitnu ulogu u procesu separacije te je njihovo sudjelovanje veoma bitno. Oni trebaju pomoći svojoj djeci, pružiti im potporu te uvijek biti "tu" za njih u svakom segmentu pojedine faze razvoja. Međutim, kasnija istraživanja ističu da osamostaljivanje i neovisnost o roditeljima pozitivno utječe na studentovu cjelokupnu prilagodbu u kasnijim godinama studiranja (Lacković-Grgin i Sorić, 1997).

Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Martinac-Dorčić (2017) pokazuju kako *strah zbog mogućnosti razočarenja roditelja* često biva kod studenata prve godine studija, što potiče brojne negativne i loše automatske misli iz kojih vrlo često proizilazi anksioznost i depresija. Sasvim je logično, kao što je već i ranije spominjano, da većina adolescenata još uvijek nije dovoljno samostalna te da roditeljska figura i dalje ima daleko naznačajniju ulogu u razvitku psihološke autonomije studenata. Također, ono što još može da utječe na strah zbog mogućnosti razočarenja roditelja jeste i postojanje određenog roditeljskog stila i karakterističnog odnosa roditelj-dijete. Prema, Živčić-Bećirević i sur. (2007) pokazano je kako su studenti čiji su roditelji prakticirali permisivni stil roditeljstva, odnosno roditelji koji su od djece očekivali malo, a davali im veliku slobodu, bolje snalaze u novim akademskim zahtjevima. Takvi studenti ne osjećaju strah da će razočarati roditelje. S druge pak strane, studenti čiji su roditelji prakticirali autoritarni stil roditeljstva za koji je karakteristično nedovoljno topline i ljubavi, ali puno nadzora i zahtjeva, još uvijek nisu razvili emocionalnu samostalnost i dalje trebaju odobrenje roditelja te osjećaju strah od mogućnosti da razočaraju roditelje. Takvi studenti lošije se nose s novim akademskim zahtjevima. U jednom od istraživanja, brojne negativne automatske misli koje odražavaju strah od razočarenja roditelja najviše su pridonijele objašnjenju prosječnog uspjeha studenata (Živčić-Bećirević, 2003).

Pored osamostaljivanja od kuće i roditelja, također, kod nekih adolescenata, dolazi i do poteškoća kada se moraju suočiti i sa *problemima koje donosi život u studentskom domu*. Neki adolescenti jednostavno su naučili da imaju svoju slobodu i mir, da niko s njima čak ni od braće i sestara ne dijeli sobu. Međutim, dolaskom u studentski dom, uglavnom dolazi i do dijeljenja sobe s nepoznatim osobama, visok stupanj buke, zajedničke kupaonice i hrana iz

restorana koja njihovu situaciju mogu učiniti još zahtjevnijom te izazvati visok nivo stresa kod same osobe (Vukelić, 2006). Ali, isto tako, nekoliko istraživanja koja su provjeravala razliku u prilagodbi između studenata koji žive u studentskom domu i izvan studentskog doma nalazi bolju socijalnu prilagodbu i jaču institucionalnu privrženost studenata u studentskom domu u usporedbi sa studentima koji žive izvan studentskog doma, uključujući i one koji putuju od kuće (Baker, 2004; prema Živčić-Bećirević, 2007; Vukelić, 2006).

Kod većine studenata, teškoće u prilagodbi na studij često se odražavaju zbog *socijalne anksioznosti* koju karakteriziraju pretjerani strahovi, određeni poremećaji ponašanja i sl. Tjeskoba koju doživljavaju socijalno anksiozni adolescenti je perzistirajuća, uzrokuje veoma značajne teškoće u socijalnom, akademskom, radnom i drugim važnim područjima funkcioniranja (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Često, adolescenti imaju teškoće sa anksioznosti u socijalnim interakcijama koje se javljaju prilikom komunikacije sa drugima (Wilson i Rapee, 2005). Također, osobe koje imaju razvijenu socijalnu anksioznost strahuju da će se u socijalnoj situaciji ponašati nedolično ili čak sramotno što izaziva osjećaj neugode. Takvi studenti su sa kolegama uglavnom u komunikaciji površni, kratkotrajni i manje kvalitetni u odnosu na veze osoba koje nisu socijalno anksiozne (Komadina, Juretić i Živčić-Bećirević, 2013). Wilson i Rapee (2005) su svojim istraživanjem pokazali da je socijalna anksioznost povezana s vjerovanjem da će neugodni socijalni događaji rezultirati negativnom procjenom od strane drugih te da su zapravo pokazatelj negativnih osobina ličnosti i da mogu imati štetne posljedice za dalju budućnost. Negativne automatske misli i vjerovanja najčešće imaju ometajući utjecaj na ponašanje i raspoloženje (Živčić-Bećirević, 2003). Također, prelaskom na studij dolazi i do još jednog, za socijalno anksiozne osobe, problematičnog izazova s kojima se student suočava, a to jest izlaganje pred grupom i profesorom, što je također jedan vid socijalne anksioznosti. Takvo izlaganje zahtjevan je dio studentskog iskustva jer se obavlja pred novim i nepoznatim ljudima. Govor pred publikom predstavlja situaciju koje se najčešće sve socijalno fobične osobe plaše, a to potvrđuje i niz istraživanja (Furmark, Tillfors, Everz, Marteinsdottir, Gefvert i Fredrikson 1999; Furmark, 2002; Hofmann, Heinrichs i Moscovitch, 2004). Sa ovim se povezuje još jedan važan faktor, tj. brojnost publike. Naime, studijske grupe su nerijetko brojnije nego što su to razredi u srednjoj školi (Vitasari, Wahab, Othman i Awang 2010). Brenda i Tilson (2007) zaključuju kako je strah od prezentiranja, odnosno strah od javnog nastupa najčešće naveden izvor anksioznosti od strane studentske populacije. Visoka razina anksioznosti prilikom prezentiranja značajno negativno utječe na izvedbu prilikom same prezentacije. Centar za savjetovanje i podršku

studentima (2015) navodi kao najveći problem kod studenata tijekom prilagodbe strah od javnog nastupa te nemogućnost predviđanja ishoda prilikom izlaganja seminara. Naime, student se plaši da neće biti dobar prilikom izlaganja te da će reakcije i procjene njegovih kolega i profesora biti negativne. Osim što je student tijekom 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 slično.

Pored socijalne anksioznosti, nelagode i straha od izlaganja pred profesorom i drugim kolegama, često studenti izvještavaju kao jedno od najčešćih poteškoća prilikom studiranja i *ispitnu anksioznost*, gdje se pojedinac osjeća anksiozno i zabrinuto prilikom ispitne situacije u kojoj se ispituje pojedinčevo znanje. Dakle, ispitna anksioznost je emocija vezana uz predviđanje neuspjeha u trenutačnoj ili nadolazećoj ispitnoj situaciji (Pekrun, 2009) te ovakva situacija aludira na osjećaj uznemirenosti i straha koji pojedinca preplavljuje prilikom suočavanja s takvom situacijom. Kroz istraživanja se pokazalo, da se učenici s visokim stupnjem ispitne anksioznosti koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje mogu voditi do slabijeg uspjeha te imaju nizak prag tolerancije na stres u evaluacijskim situacijama i skloni su doživjeti ovakve situacije kao prijetnju svom osjećaju vlastite vrijednosti (Čibarić, 2015; Benjamin i sur., 1981; prema Rijavec i Marković, 2008). U situaciji kada se bavimo učenjem, javljanje negativnih i uznemirujućih misli može ozbiljno ometati učenje na kognitivnoj i emocionalnoj razini (Živčić-Bećirević, 2003). U ovakvoj situaciji pokazalo se da su negativne misli pozitivno povezane s ispitnom anksioznošću te da su takve misli, ispitna anksioznost i zabrinutost negativno povezane s akademskim uspjehom (Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky Kraff, 2001; prema Juretić, 2008). Ono što je zajedničko ispitnoj i socijalnoj anksioznošću jeste strah od neuspjeha, briga oko socijalne evaluacije (Sarason, 1980; prema Juretić, 2008) te zaokupljenost katastrofičnim mislima (Leary i Kowalski, 1995).

Izrazite poteškoće i problemi tijekom studiranja pojavljuju se i kada postoji *vremenski pritisak i prevelike obaveze* vezane uz ispite, kolokvije, seminarske radove, općenito nezadovoljstvo fakultetom i kolegijima, što studente izuzetno čini nezadovoljnim i sklonim stresu (Lacković-Grgin, 2004). Student tijekom tri do pet godina studija položi u prosjeku između 30 do 50 ispita. Polaganje ispita i sama priprema za iste ponavlja se tijekom dužeg vremena u životu svakog studenta. Stres uoči ispita ili za vrijeme polaganja istog djeluje mnogo ozbiljnije nego što zapravo jest. Dodatni stres se javlja ukoliko su studenti naučili ocjene percipirati kao izvor nagrade ili kazne, odnosno studentima ocjene često služe kao ključan indikator za izgradnju slike o sebi, a nerijetko i kao alat za impresioniranje roditelja,

prijatelja i drugih. Stoga, studentima je jedan od vodećih izvora anksioznosti upravo *postizanje i održavanje dobrih ocjena*. Loše ocjene izazivaju anksioznost jer studenti tada percipiraju kako će loše ocjene utjecati na njihov ugled među značajnim drugim, ali i na to koliko će biti prihvaćeni u primarnoj socijalnoj mreži (Bulo i Sanchez, 2014; prema Vuković, 2018). Mnogo ispita u kratkom vremenskom periodu, loša organizacija vremena, nesigurnost i strah izvori su stresa koji se kontinuirano javljaju u akademskom životu. Studenti vrlo često odgađaju svoje obaveze te u kratkom vremenskom periodu pokušavaju riješiti što više obaveza odjednom, gdje je vrlo često krajnji produkt visok nivo stresa (Turčinović, 2014). U akademskom kontekstu je veoma važan način suočavanja studenta sa stresom, jer upravo neadekvatno suočavanje dovodi do pojave simptoma sagorijevanja (Ukić 2017), a zbog čega pojedini studenti i napuštaju svoje studijske programe prije završetka samog studija (Dautbegović, Zvizdić, 2018). Općenito govoreći studenti su izloženi visokoj razini stresa i nastoje pronaći strategije pomoću kojih će se djelotvornije nositi sa stresnim ispitnim situacijama (Dahlin i sur., 2005; prema Šimić, 2017). Odabir strategije suočavanja ovisi o više faktora kao što su spol, dob, kontekst same situacije, a dokazan je i utjecaj gena (Kozak, Strelau i Miles, 2005). Dakle, koju će strategiju pojedinac koristiti, ovisi o njemu samome te nema nekog dovoljno dobrog načina koji bi bio primjenjiv na sve.

Studentima koji imaju *loše organizacijske vještine* i koji iste ne unaprijede tijekom studija, vrlo često se može dešavati nepripremljenost kako za nastavu, tako i za ispite, što je svakako popraćeno značajnom razinom stresa i anksioznosti (Vuković, 2018). Loše organizacijske vještine, odnosno neučinkovito upravljanje vremenom jedan od najistaknutijih izvora anksioznosti među studentskom populacijom. Studenti koji imaju loše organizacijske vještine često predugo odgađaju početak rada na određenom zadatku što za posljedicu ima linearan porast stresa i anksioznosti kako se približava rok (Alora i sur. 2013; prema Vuković, 2018). Prema Urdan i Midgley (2001), akademsko odlaganje najčešći je oblik samootežavajućih ponašanja u koja se studenti upuštaju s ciljem zaštite osjećaja vlastite vrijednosti (npr. namjerno ulaganje manje truda, izgovor zbog zdravstvenih razloga, promjena raspoloženja i sl.). Primjerice, studenti će često odlagati izvršavanje akademskih obaveza kao što učenje za kolokvij ili pisanje seminarskog rada. Ako čekaju do posljednjeg trenutka da bi započeli raditi na izvršavanju svojih obaveza, vjerojatno je da neće biti uspješni u onolikoj mjeri kao da su počeli raditi na vrijeme. Studenti, naime, zbog povećanog obima obaveza tijekom dana, slobodno vrijeme u vidu druženja s bliskim i važnim osobama koriste tek u večernjim satima. Također, nerijetko zbog loših strategija upravljanja vremenom, studenti uče noć prije ispita,

što vrlo često remeti njihove obrasce spavanja. Samim tim, takav sistem dovodi do iscrpljenosti i manjka sna, gdje Kadison i DiGeronimo (2004) u svom istraživanju ističu nepravilne obrasce spavanja kao jedan od važnijih izvora anksioznosti i glavnih smetnji mentalnom zdravlju.

Također, još jedna veoma bitna stvar za spomenuti prilikom prelaska na studij, osobito ako je fakultet udaljen od obiteljskog doma, jeste to što studenti uglavnom dobivaju budžet na mjesečnom nivou te samim tim imaju veću autonomiju prilikom upravljanja novcem. Iako studenti to gledaju na pozitivan način, vrlo brzo se suoče s vlastitim nedostatnim *vještinama pravilnog raspoređivanja novca* što predstavlja velik izazov te važan izvor stresa i anksioznosti (Vuković, 2018). Budući da se studenti vrlo često suočavaju s nedostatkom novca, većina njih pronalazi različite studentske poslove. Međutim, Eisenberg, Gollust, Golberstein i Hefner (2007) ističu kako je studentski posao povezan s lošim mentalnim zdravljem i razvojem psihopatologije, odnosno kako raste broj sati koje student provede na studentskom poslu, tako mentalno zdravlje postaje sve lošije.

Na kraju, sami *period adolescencije* predstavljen je kao razdoblje „bure i stresa“ (Hall, 1904; prema Marić, 2010). Ovaj razvojni period se dijeli se na ranu, srednju i kasnu adolescenciju. Dobne granice adolescencije kreću se od 11 do 25 godina, s tim da neki autori govore i o još kasnijoj adolescenciji koja završava tek u tridesetoj godini (Lacković-Grgin 2006). Ovi podaci nam pokazuju da studenti prilikom upisa na studij, a poslije srednje škole i dalje se nalaze u periodu adolescencije. Hall (1904; prema Marić, 2010) objašnjava taj period gdje adolescenti imaju više mogućnosti za razvoj, ali i period u kojem se konfrontiraju ekstremi u ponašanju i emocijama. Nalazi istraživanja (Bell-Dolan, Last i Strauss 1990; Davison i Neale 1999) ističu da većina adolescenata ima brige i strahove koji su dio normalnog razvoja, odnosno određen broj depresivnih i anksioznih simptoma očekivano se javlja u tranzicijskim periodima, kao što je upravo prelazak na studij (Dautbegović i Zvizdić, 2018). Adolescenti tada intenzivnije osjećaju strah, nemir, anksioznost, a najjači strahovi i brige odnose se na događaje koji se vežu za obrazovanje, osobne kompetencije, fizičko zdravlje te financijski stres što dodatno otežava ovaj burni period. Uz mnoge izazove i stresore sa kojima se suočavaju adolescenti, oni često podliježu i nižoj razini samopouzdanja. Macuka, Smojver-Ažić i Burić (2012) ističu da individualne razlike u sposobnostima suočavanja sa emocijama mogu biti izvor ranjivosti ili otpora u psihosocijalnoj prilagodbi. Za kvalitetnu prilagodbu važno je da adolescent reaguje adekvatnim emocijama i da ima mehanizme s kojim će efikasno ostvariti postavljene ciljeve.

3. FAKTORI OD KOJIH OVISI USPJEŠNA PRILAGODBA STUDENATA NA PRVOJ GODINI STUDIJA

Na osnovu prethodnog odjeljka, moglo se uvidjeti da je mnoštvo zahtjeva i izazova s kojim se suočavaju adolescenti prilikom prve godine studija. Prijelaznom fazom na višu obrazovnu razinu, pojedincima može značiti pozitivno iskustvo gdje se otvaraju nove mogućnosti za osobni razvoj, osamostaljivanje, ali isto tako vrlo često može izazvati cijeli niz negativnih emocija koje zahtijevaju dodatnu prilagodbu i višestruku podršku. Baker (2004) potvrđuje te činjenice gdje navodi da prilagodba na studij predstavlja kompleksan put prilagodbe na novonastalu situaciju s izuzetno velikim promjenama, odnosno mjerljiv je konstrukt, koji ima širok obrazac ponašajnih i doživljajnih poveznica koji se najčešće ispituju kroz akademsku, socijalnu i osobno-emocionalnu prilagodbu. Prema tome, neko studij može doživjeti veoma stresno i napeto, dok ipak nekom drugom taj period može predstavljati još jednu stepenicu u obrazovanju, odnosno napredak te veću samopouzdanost i samoeфикаsnost (Vrhovski, Fratrić Kunac i Ražić, 2012).

Mnoštvo je faktora koji određuju način prilagodbe, krenuvši od nekih osobnih karakteristika, poput određenih crta ličnosti, spola i slično, koje mogu doprinijeti prilagodbi pojedinca, ne samo na studiju nego i prilagodbi u različitim fazama života pojedinca, pa sve do različitih kontekstualnih i okolinskih faktora. Dakle, ovisno o svojoj zrelosti, karakteristikama ličnosti, načinima suočavanja, socijalnoj podršci i životnim okolnostima, studenti se generalno različito prilagođavaju novim uvjetima života tijekom studiranja (Lacković-Grgin i Sorić, 1997; Jović, 2015). Samim tim, Bray, Braxton i Sullivan (1999; prema Živčić-Bećirević i sur., 2007) pokazuju da način na koji se studenti suočavaju sa stresom na početku studija u velikoj mjeri određuje uspješnost prilagodbe.

3.1. Rizični faktori

Pod rizičnim faktorima podrazumijevamo sve one faktore koji djeluju tako da pojačavaju vjerojatnoću pojavljivanja prvog poremećaja te vode ka razvitku prema ozbiljnom stanju i održavanju tako loših uvjeta (Bašić, 2001; prema Krakar, 2019). Razlikujemo dvije skupine rizičnih faktora: rizične osobine (predispozicije) i okolinska obilježja (Ajduković, 2001). Istraživanja pokazuju da su obje skupine rizičnih faktora u međusobnoj interakciji te da prisutnost tri ili više takvih faktora čini razvoj pojedinca visoko rizičnim (Bašić, 2001; prema Krakar, 2019). U nastavku, sintezom različitih istraživanja dat je prikaz mogućih rizičnih faktora koji mogu da se pojave tijekom prilagodbe studenata na prvoj godini studija.

Problemi prilagodbe na studij, teškoće u učenju, niska razina samopoštovanja, depresivnost, anksioznost (ispitna, socijalna), nedostatak motivacije za učenje, sumnja u izbor studija, problemi u odnosima s obitelji, usamljenost, tjeskoba,...samo su neki od simptoma i problema suočavanja koji se mogu pojaviti kod adolescenata na početku studija (Lončarić, 2007). Suočavanje s neuspjehom na fakultetu gdje su studenti izloženi novim zahtjevima, može predstavljati potencijalni faktor rizika i kod studenata uvjetovati hroničan pad samopoštovanja, samopouzdanja, samoefikasnosti te sumnje u vlastite sposobnosti. To ih naknadno može demotivirati, odnosno sputavati za nastavak studiranja i dovesti do trajne nelagodnosti koja ostavlja ozbiljne negativne posljedice na, kako mentalno zdravlje, tako i na kvalitetu života uopće. Ukoliko je sve to popraćeno oskudnim i nezadovoljavajućim društvenim životom i neuklapanjem u novu sredinu, tada problemi postaju još veći i teži, a vještine nošenja s istim sve manje (Lacković-Grgin, 2000).

Samopoštovanje je, kao osobna karakteristika, često u korelaciji sa akademskim postignućem pri čemu se navodi kako je samopoštovanje prediktor akademskog uspjeha i prilagodbe studiju (Lacković-Grgin i Sorić, 1997). Međutim, osobe niskog samopoštovanja su pod većim rizikom da će patiti od emocionalnih i motivacijskih problema, skloniji su odvajanju od ljudi i veoma sporo se prilagođavaju okolinskim zahtjevima za razliku od osoba s umjerenim ili visokim samopoštovanjem (Primorac, 2014). Jer, prijelaz na studij za adolescente znači susret s novim izazovnim i teškim situacijama koje uključuju akademske, seksualne, političke i interpersonalne odnose i događaje, što zahtijeva unaprijeđene vještine i resurse, a samopoštovanje je jedan od faktora za koji se često pretpostavlja da pomaže u prilagodbi na različite nevolje (Cheavens, 2000; prema Heaven i Ciarrochi, 2008). Studenti nižeg samopoštovanja češće doživljavaju negativne, averzivne socijalne interakcije, stresne događaje, manje socijalne podrške (Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003), ne vjeruju u svoje sposobnosti, nisu motivirani i imaju lošiju socijalnu prilagodbu koja uključuje slabe komunikacijske obrasce i interpersonalne odnose s drugima (Macsinga i Nemeti, 2012). Također, ono što je veoma bitno spomenuti kod niskog samopoštovanja jeste da, upravo studenti koji su na ljestvici niskog samopoštovanja najčešće i odustaju od studija, odnosno socioemocionalni problemi kod osobe bolje predviđaju odustajanje od studija nego akademski uspjeh (Gerdes i Mallinckrodt, 1994).

Značajnu ulogu u akademskoj prilagodbi vrlo često igra i lokus kontrole. Rotter (1966) je razvio teoriju uvjerenja o kontroli u kojoj je definirao unutarnji (internalni) i vanjski (eksternalni) lokus kontrole. Ukoliko osoba određene situacije ili ishode atribuirala sebi i

svojim sposobnostima koje može kontrolirati onda se kod te osobe razvija interni lokus kontrole, dok situacije ili ishode gdje osoba pripisuje sreći, slučaju ili sudbini, tada možemo reći da je kod osobe razvijen eksterni lokus kontrole (Rotter, 1966). Kroz jedno od istraživanja je pokazano kako lokus kontrole igra središnju ulogu, odnosno predstavljen je kao medijator između akademske prilagodbe i zadovoljstva studijem uopće (Bubić i Gorete, 2015). Prema, Jansen i Carton (1999) niži razinu akademske prilagodbe postižu oni koji su eksterno orijentirani, koji kasne sa izvršavanjem akademskih obaveza te na vrijeme ne dostavljaju završene zadatke. Također, prethodno spomenuto nisko samopoštovanje je u korelaciji s eksternim lokusom kontrole, što također dovodi i do slabije prilagodbe studenata, jer studenti s eksternim lokusom kontrole su skloniji ne vjerovati u sebe i svoje sposobnosti, što vrlo često ima podcjenjivački karakter (Mooney, Sherman i LoPresto, 1991). Pored slabije akademske prilagodbe, prema nekim od istraživača, studenti sa unutarnjim lokusom kontrole pokazuju veće zadovoljstvo osobljem fakulteta, kao i administracijom, što značajno utječe i na institucionalnu privrženost pojedinca, kao jedne od bitnih značajki prilagodbe studenata na studiju (Fattah, 2016).

Jedan od najučestalijih rizičnih faktora za pojedine adolescente, prilikom odlaska na studij, može predstavljati i promjena mjesta boravka, a pogotovo za one pojedince koji odlaze na dalja mjesta i koji ne idu svojim domovima čak i po nekoliko mjeseci. Živčić-Bećirević i sur. (2007) su pokazali da studenti koji su zbog studija promijenili mjesto prebivališta a ujedno na su na prvoj godini studija, pokazuju slabiju emocionalnu prilagodbu nego studenti na četvrtoj godini studija, što je bilo i očekivano. Međutim, kasnije se dešava da studenti koji su otišli od kuće pokazuju značajno bolju emocionalnu prilagodbu od svojih vršnjaka koji su ostali sa svojom obitelji. Promjena mjesta boravka, psihosocijalnog okruženja, suočavanje sa novim životnim obavezama i izazovima, kao redoviti pratioci akademskog života svakog studenta predstavljaju značajne faktore rizika koji u izvjesnoj mjeri mogu utjecati na razvoj različitih mentalnih problema i psihopatoloških poremećaja (Vićentić, 2012). Smojver-Ažić i Antulić (2013) pokazuju, također da se studenti koji studiraju izvan mjesta boravka suočavaju sa separacijskim problemima povezanim uz napuštanje vlastitog doma. Uz to se vezuje i nalazi istraživanja prema kojima je depresivnost izraženija u onih studenata koji zbog studija napuštaju roditeljski dom (Oswalt i Finkelberg, 1995; prema Lacković-Grgin i Sorić, 1996). Kao značajan okolinski faktor prilagodbe na studiju, u periodu separacije od kuće i roditelja, pokazao se život u studentskom domu. Studenti koji žive u studentskom domu pokazuju bolju socijalnu prilagodbu i jaču institucionalnu privrženost u usporedbi sa drugim studentima,

odnosno onima koji žive izvan doma, u stanu sami ili sa cimerima te zajedno s onima koji putuju od kuće do fakulteta (Baker, 2004; Vukelić, 2006).

Vremenski pritisak kojem su studenti skoro svakodnevno izloženi na studiju, također otežava prilagodbu na studiju, a ponajviše se odražava na osobno-emocionalnoj razini. Studenti koji procjenjuju da su neuspješni u kontroliranju i upravljanju vremenom pokazuju nižu razinu efikasnosti i niže zadovoljstvo, a više razdražljivosti i psihosomatskih simptoma (Macan, 1990; prema Misra i McKean, 2000). Ukoliko studenti stres i neuspjeh osjećaju kao negativnost, nešto što je iznad njihovih mogućnosti, to se prvenstveno odražava na njihovo zdravlje kako na mentalno, tako i fizičko, a potom i na akademski uspjeh (Campbell i Svenson, 1992; prema Misra i McKean, 2000). Ako se takvo stanje konstantno ponavlja vrlo brzo može doći i do studentskog sagorijevanja (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova i Bakker, 2002; prema Čarapina i Ševo, 2017). Vremenski pritisak i stres predstavljaju osobi vrlo često potencijalni okidač za razvoj depresivnih i anksioznih stanja, iscrpljenosti i povezanih mentalnih problema, što jasno potvrđuje Doyrbye i sur. pregledom četrdeset radova objavljenih u US i Kanadi od 1980-2005. godine (prema Dautbegović i Zvizdić, 2018). Studenti s visokom razinom stresa, najčešće su rizičnija skupina koja pribjegava konzumaciji droga, dolaze iz disfunkcionalnih obitelji, pripadaju srednjem staležu i imaju niži akademski uspjeh (Šimić, 2017). Sansgiry i Kavita (2006; prema Vuković, 2018) zaključuju kako studenti koji nemaju adekvatne i razrađene metode učinkovitog upravljanja vlastitim vremenom osjećaju veću razinu anksioznosti, jer upravo takvi studenti na ispite dolaze znatno nepripremljeni, što im još više otežava i diže jači osjećaj anksioznosti.

Slobodno vrijeme izvan fakulteta i akademskih obaveza može da bude značajan faktor rizika i aspekt koji ima poseban značaj u psihičkom, kognitivnom i tjelesnom razvoju mladih ljudi. Rizična ponašanja u slobodnom vremenu, poput konzumiranja duhana, alkohola, različitih vrsta droga, počinje već u ranijoj dobi, gdje se najčešće nastavlja i na studiju te uz lošiju prilagodbu može doći i do intenzivnijih ovisnosti (Vukadin, 2016). Dosadašnja istraživanja, uglavnom kao najčešće ovisnosti u studentskoj populaciji navode konzumaciju alkohola, duhana i marihuane (Glavak Tkalić, Miletić, Maričić i Wertag, 2012; Kuzman, Pejnović-Franelić, Pavić Šimetin, Mayer, Rojnić Palavra i Pejak, 2011). Besmisleno je dobar akademski uspjeh povezati sa pretjeranom ovisnosti o psihoaktivnim tvarima, jer pretjerana konzumacija duhana, alkohola i sličnih opijata nije efikasan način provođenja slobodnog vremena, gdje često postoji i velik rizik za obnovu godine ili nezavršavanje studija uopće (Vukadin, 2016).

S obzirom na nizak socioekonomski status u Bosni i Hercegovini važno je spomenuti još jedan značajan izvor stresa i rizični faktor kod prilagodbe studenata, a to je tzv. financijski stres. Nemogućnost studenata da zadovolje financijske obaveze na studiju može itekako ostaviti psihološke ili emocionalne posljedice (Northern sur. 2010; prema Dautbegović i Zvizdić, 2018). Dosta je autora koji su ispitivali financijski stres prepoznalo kao značajan faktor u prilagodbi kod studenata, poput Andrews i Wilding (2004) gdje u svom istraživanju navode negativne posljedice financijskog stresa na mentalno zdravlje studenata, gdje se vrlo često javlja anksioznost i depresivnost. Također, pored utjecaja na osobno-emocionalnu prilagodbu, financijski stres očituje se i u lošijoj akademskoj prilagodbi (Bezinović i sur., 1998), gdje studenti koji su na ljestvici višeg financijskog stresa, imaju slabiji akademski uspjeh (Andrews i Wilding 2004; Harding 2011; prema Dautbegović i Zvizdić, 2018). I druga istraživanja potvrđuju ovaj nalaz gdje nedvojbeno sugeriraju da niži socioekonomski razvoj pridonosi nižoj razini akademske prilagodbe (Coleman 1988; Reynolds i Walberg, 1992; Sirin 2005; prema Karadağ, 2017).

3.2. Zaštitni faktori

Uz faktore rizika usko su vezani i zaštitni faktori. Oni svojom zatupljenošću smanjuju rizik za pojavu problematičnog ponašanja pojedinca i drugih oblika poremećaja u ponašanju. Također, kao i faktori rizika tako i zaštitni faktori mogu da predstavljaju individualne karakteristike pojedinca, kao i da se nalaze u prostorima socijalnog okruženja u kojima mladi žive (Bašić, 2001; prema Krakar, 2019).

Sociodemografska obilježja koja se najčešće razmatraju u okviru istraživanja iz ovog područja su spol i osobna obilježja. Ono što je dobiveno kod pojedinih istraživanja jeste da studentice izražavaju bolju akademsku i socijalnu prilagodbu na studiju, tj. pokazuju bolji akademski uspjeh te su bolje u komunikaciji s drugima i u samom studijskom okruženju, dok studenti pokazuju nešto bolju emocionalnu prilagodbu, odnosno ne doživljavaju puno mentalnih i fizioloških simptoma u odnosu na djevojke (Vrhovski i sur., 2012; Živčić-Bećirević i sur., 2007). Ali, da bude jasno interpersonalni odnosi su važni oba spola jednako, samo djevojke češće pristupaju s emocijama, ranjivije su i razdražljivije puno više nego muškarci, što može biti jedan od razloga niže emocionalne prilagodbe kod djevojaka u odnosu na muškarce. Takav stav kod ženskog spola vrlo često dovodi do razvijanja različite simptomatologije depresivnosti, anksioznosti, niže tolerancije na stres i slično (Perak, 2017). Vrhovski i sur. (2012) su u svom istraživanju dobili da studentice općenito postižu više

prosječne rezultate akademskog uspjeha u odnosu na studenata, s tim da je veća razlika po spolu vidljiva na prvoj godini vanrednog studija i trećoj godini redovnog studija. Larose i Roy (1995) objašnjavaju akademsku prilagodbu boljom kod djevojaka na početku studija, jer i same manifestiraju bolje strategije i bolju organizaciju učenja te su ustrajnije u svojim nastojanjima. Međutim, kasnije bez obzira na spol studenata, akademska prilagodba opada s prelaskom na višu godinu studija (Vrhovski i sur., 2012). Premda su već na nižoj obrazovnoj razini djevojke bolje naučile vještine koje su korisne za školski uspjeh, autori Larose i Roy (1995) navode da djevojke istovremeno imaju jače izražen strah od neuspjeha koji predstavlja prijetnju njihovoj slici o sebi te potiče različite oblike i simptome ispitne anksioznosti. Također, ove rezultate potvrđuju i autorice Anić i Brdar (2007) koje su pronašle da za djevojke dobivanje slabe ocjene predstavlja intenzivniji stres nego za mladiće. Samim tim, djevojke u usporedbi s mladićima, općenito iskazuju veću važnost obrazovnog uspjeha, što kao krajnji rezultat povlači lošiju emocionalnu prilagodbu studentica zbog slabije ocjene.

Od individualnih karakteristika pojedinca, pretežno se izdvaja i stepen samopoštovanja, koji u značajnoj mjeri može da objasni osobno-emocionalnu prilagodbu studenata na studiju. Obično studenti sa višom razinom samopoštovanja iskazuju bolju osobno-emocionalnu prilagodbu, gdje Wilye (1979) pokazuje da veći broj istraživanja nalazi da osobe sa pozitivnim samovrednovanjem tj. visokim samopoštovanjem imaju mnogo manje emocionalnih problema od osoba sa umjerenim ili niskim samopoštovanjem. Studenti višeg samopoštovanja, uglavnom su popularniji u društvu i imaju bolje interpersonalne odnose s drugima (Battistich, Solomon i Delucchi, 1993; prema Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003). Slično, također potvrđuje i Gajić (2015) gdje pokazuje kako i ljudi vole biti u okruženju sa studentima višeg samopoštovanja, jer se doimaju simpatičnijima i mnogo atraktivnijima, imaju dobre komunikacijske odnose sa svima te ostavljaju bolji utisak nego studenti nižeg samopoštovanja. Pored povoljnog utjecaja visokog samopoštovanja na osobno-emocionalnu prilagodbu, nalazi studija pokazuju da je visoko samopoštovanje vrlo često povezano i sa akademskim uspjehom. Studenti na ljestvici višeg samopoštovanja imaju vrlo visoke ciljeve i jaku motivaciju koja vodi do njihovog ostvarenja, a posebno u situacijama koje mogu doprinijeti umanjenju njihove kompetentnosti (Battistich, Solomon i Delucchi, 1993; prema Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003). Još jedna bitna stvar, kao i zaštitni faktor kod studenata sa visokim samopoštovanjem je da su ti studenti zapravo i sretniji te pokazuju veći rezultat na skali zadovoljstva životom. To znači, da će studenti višeg samopoštovanja manje pokazivati negativne emocije i ostale brojne simptome depresivnosti

(Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003; Rice, Cole i Lapsey, 1990; prema Gojak, 2015).

Dosadašnja istraživanja pokazuju ključnu ulogu lokusa kontrole kao jednog od zaštitnih faktora mentalnog zdravlja studenata (Karayurt i Dicle, 2008; Armstrong i Boothroyd, 2008; prema Shojaee i French, 2014). Pojedinci koji imaju internalni, odnosno unutrašnji lokus kontrole boljeg su mentalnog zdravlje i lakše se nose sa stresnim situacijama (Karayurt i Dicle, 2008; Adolfsson, Andersson, Elofsson, Rössner i Undén, 2005; prema Shojaee i French, 2014). Kada govorimo o prilagodbi studenata na studiju, tada studenti sa internalnim lokusom kontrole pokazuju bolji akademski uspjeh, više vjeruju u svoje sposobnosti i kompetencije te znaju da su i sami zaslužni za svoj uspjeh, što samim tim povećava i njihovo samopouzdanje (Koštić, 2019). Osim što studenti s internalnim lokusom kontrole pokazuju bolju akademsku prilagodbu i usmjerenost na postignuće, odnosno sigurni su u svoje sposobnosti i vještine te znaju da su zaslužni za svoj uspjeh, oni su također i uspješniji u osobno-emocionalnoj prilagodbi gdje pokazuju manje anksioznosti, bolje psihičko zdravlje te vještine suočavanja s stresnim situacijama (Phares, 1976; Stewart, 2012; prema Vuković, 2015). Brnić (2002; prema Vuković, 2015) potvrđuje te nalaze u kojima se ističe kako su pojedinci internalnijih uvjerenja manje depresivni i imaju manje anksioznih simptoma u odnosu na studente eksternalnijih uvjerenja.

Socijalna podrška vrlo često se identificira kao zaštitni faktor ukoliko student osjeća određene poteškoće tijekom prilagođavanja novim studentskim zahtjevima. Socijalna podrška predstavlja dostupnost pomoći drugih te se javlja u obliku obavještenja, nedirektivne podrške ili pozitivnih socijalnih interakcija (Salami, 2011). Bez obzira o kojoj socijalnoj podršci da se priča, efikasnost njenog javljanja ima pozitivan utjecaj na suočavanje sa stresnim situacijama (Arthur, 1998; prema Dautbegović i Zvizdić, 2018). Mnogi istraživači pronašli su da različiti izvori socijalne podrške (roditelji, profesori, prijatelji) imaju različite utjecaje na određene aspekte prilagodbe na studiju. Tako se ističe da podrška profesora i fakultetskog osoblja najveći utjecaj ima na akademsku prilagodbu, dok podrška obitelji i vršnjaka doprinosi boljoj emocionalnoj prilagodbi (Credé i Niehorster, 2012). Utvrđeno je i da su obiteljska kohezija i podrška od strane obitelji pozitivno povezane s prilagodbom na studiju (Baker, 2004). Oni studenti koji imaju dobre odnose s svojim roditeljima, pokazuju bolju akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu na studiju (Larose i Boivin, 1998), imaju više socijalnih kontakata, bolje interpersonalne odnose, manje se osjećaju usamljenima (Blain, Thompson, i Whiffen, 1993) te ističu manje psihopatologije poput depresivnih i anksioznih stanja (Vivona, 2000;

prema Baković, 2016). Mattanah, Hancock i Brand (2004; prema Baković, 2016) također, navode kako je podrška od strane roditelja te sigurna privrženost roditeljima i održavanje takvih odnosa i tokom studija, dobar prediktor pozitivne akademske, socijalne i osobno-emocionalne prilagodbe studiju. Dakle, kroz istraživanje dalje se potvrđuje da socijalna podrška predstavlja veoma značajan faktor zaštite kod studenata na početku studija te da oni studenti koji imaju kvalitetniju socijalnu podršku dobivenu od različitih izvora podrške pokazuju i bolju prilagodbu na studiju (Lacković-Grgin i Sorić, 1997). Jer, ukoliko studenti prilikom prilagodbe na prvu godinu studija nemaju dovoljno socijalne podrške, to može imati nepovoljne utjecaje na fizičko i psihičko zdravlje njih samih, a osobito se ogleda razvojem različite psihopatologije (Cohen i Wills, 1985).

Vrlo često nalazi istraživanja ističu kako i karakteristike nastavnika imaju bitan utjecaj na prilagodbu i uspjeh studenata, odnosno njihove lične karakteristike mogu značajno utjecati na motivaciju studenata ka postizanju većeg uspjeha (Ferguson, 1991, 1998; Goldhaber, 2002; Sanders, 1998, 2000; prema Dautbegović, Marković i Šuvalija, 2016). Pavić (2015) dobiva rezultate iz kojih je vidljivo da je opći uspjeh studenata u pozitivnoj korelaciji s boljom interakcijom nastavnik-student. Jedna od vrlo bitnih karakteristika nastavnika, najčešće se izdvaja njegova samoefikasnost i posvećenost studentima a nastavnici koji posjeduju ove karakteristike sposobni su postavljati više granice za sebe i svoje studente (Wood i Bandura, 1989). Brewer (1997) pokazuje kako su najefikasniji nastavnici oni koje studenti doživljavaju kao dosljedne, entuzijastične i koji pokazuju da im je stalo do njihovih studenata, njihovih uvjerenja i stavova. Studenti svoj akademski uspjeh vezuju za profesore koji su ljubazni, koji imaju autoritet, pravedno ocjenjivanje, kompetentnost te uvažavanje svih učenika podjednako (Franić, 2018).

4. NAČINI UNAPREĐENJA KVALITETE RAZLIČITIH ASPEKATA PRILAGODBE NA STUDIJ

Kroz ovaj rad, moglo se uvidjeti da većina adolescenata dolaskom na studij doživljava razne poteškoće i izazove, a ni sami nisu sigurni vrlo često, kako se adekvatno nositi s njima. Nažalost, u našem obrazovnom sistemu još uvijek nisu stvoreni uslovi za pravovremeno prepoznavanje problema i pružanje adekvatne stručne podrške u dovoljnoj mjeri. Stoga, potrebno je već u osnovnoj i srednjoj školi angažirati veći broj stručnih osoba koji će pomoći učenicima da razviju vještine suočavanja sa poteškoćama kako bi se izbjegli krajnji negativni ishodi. Današnja statistika pokazuje da je sve veći broj mladih ljudi koji upisuju fakultet u posljednjih nekoliko desetljeća (Matković, 2009). Ali isto tako, nažalost velika je brojka onih studenata koji odustaju od studiranja i nikad se više ne vrate na fakultet, a taj broj procentualno doseže i do 40 % (Consolvo 2002). Zašto je to tako? Upravo zato i postoji veliki interes za ove fenomene koji je potaknut sve većim postotkom studenata koji nikada ne završe studij.

Prije svega, roditelji igraju središnju ulogu od početka samog odgoja. Važno je znati da samo svojim postojanjem, roditelji u svakom segmentu svog života odgajaju i utječu na svoju djecu. Roditeljstvo je veoma odgovoran poziv i izazov te predstavlja dijeljenje nježnosti, ljubavi u komunikaciji s djetetom, ali naravno i sposobnost da se potrebe djeteta sagledaju s djetetovog gledišta (Basara, Lisac, Dvizac i Okić, 2007; prema Solak, 2018). Odgajanje djeteta i roditeljstvo kojem je prioritet otvoreno pokazivanje privrženosti i ljubavi, dosljedna, ali ne prestroga disciplina te roditeljstvo gdje je uključena pozitivna podrška je u značajnoj poveznici s boljim rješenjima za adolescente kao što je odgovarajuća psihosocijalna prilagodba, akademska kompetentnost, visoko samopoštovanje, pozitivni odnosi s vršnjacima, i slično (Ferić, 2008). Isto tako, Grolnick, Deci i Ryan (1997; prema Vrbanec, 2016) daju slične rezultate gdje njihovi nalazi sugeriraju da podržavajući roditelji ulažu dosta više napora i brige pri odgoju djece te pokazuju brigu za svakodnevni život djeteta u različitim fazama odgoja. Samim tim, doprinose boljim rezultatima na emocionalnoj, materijalnoj i kognitivnoj razini djeteta, osiguravajući mu i bolji osjećaj selfa. Rezultati nedvojbeno pokazuju da su roditelji veoma značajan, možda i najvažniji izvor socijalne podrške za adolescente na početku studija. Iako podrška roditelja ostaje značajna i u ranoj odrasloj dobi, također raste i značaj drugih izvora podrške kao što je podrška prijatelja ili profesora koja značajno doprinosi boljem snalaženju na studiju i osjećaju kompetentnosti (Kurtović, 2013). Isto tako, veoma je zanimljivo da studenti koji imaju podržavajuće roditelje, izvještavaju sa puno većim

akademske uspjehom, višim samopouzdanjem te smatraju da je obrazovanje jedna od važnijih odluka u životu u usporedbi sa studentima čiji roditelji nisu podržavajući (Gutman i Midgley, 2000).

Nažalost, u našem obrazovanju rad na mentalnim, emocionalnim i socijalnim pitanjima uglavnom se usredotočio na učenike slabijih sposobnosti ili na one koji su viđeni kao problematični, umjesto da se smatra važnim za cijelu školsku zajednicu (Bender, 1987; prema Weare, 2000). Ukoliko ne želimo zanemariti socijalni i emocionalni napredak studenata, pored akademskog uspjeha, onda je neophodno uključivanje preventivnih programa za razvijanje socijalnih vještina u našem obrazovanju. Ono što je, nažalost često greška u našem obrazovnom kontekstu jeste da se većinom pridaje važnost samo akademskom uspjehu (Sorić, 2014), odnosno važnost akademske prilagodbe, gdje se zanemaruje socijalna i osobno-emocionalna prilagodljivost studenata, a vrlo često problemi akademskoj prilagodbi mogu proizići iz nedostatka socijalne i emocionalne kompetentnosti (Šimić i Sorić, 2011; Rijavec i Marković, 2008). Samim tim, obrazovne ustanove bi se trebale pobrinuti za socijalne i emocionalne kompetencije pojedinaca, odnosno njihovu društvenu i osobnu kompetentnost, gdje je od izuzetne važnosti praćenje i poticanje pojedinca i njegovih cjelokupnih potencijala, čak i onih potencijala i kompetencija koje obrazovna ustanova ne mjeri, a koji su važni za pojedinca i njegov kvalitet života općenito (Buljubašić, Kuzmanović i Botić, 2012). Kako bi unaprijedili socioemocionalni život djece i adolescenata, bolje mentalno zdravlje i kvalitet studentskog života uopće, obrazovne ustanove trebaju postati zajednice gdje je unapređenje emocionalne prilagodbe te usvajanje socijalnih vještina i znanja integrisano s akademskim učenjem (Munjas i Takšić, 2009; prema Dautbegović i Zvizdić, 2017).

Identifikacijom faktora koji su povezani s akademskim uspjehom, može u značajnoj mjeri pomoći fakultetima u definisanju ključnih etapa za razvoj prevencije i intervencije te na osnovu toga pravovremeno pružiti pomoć studentima koji su u rizičnoj skupini za razvoj daljnjih poteškoća i moguće simptomatologije (Mohorić, 2008). Stimulirajuće okruženje u kojem nema stresa, demotivacije i straha od neuspjeha omogućuje djelotvornije učenje i akademski uspjeh (Šimić, 2017). Samim tim, kako bi unaprijedili prilagodbu studenata na studij, srednje škole bi trebale pripremiti i informirati adolescente na što bolji način o odabiru fakulteta te o načinima prilagodbe i uspješnosti na studiju. Zatim, osigurati im podršku dalje kroz obrazovanje, kako bi ih što bolje upoznali sa novonastalim situacijama i prilagodili novim uvjetima te samim tim kako bi adolescenti znali da zasigurno imaju nečiju podršku i usmjerenje. Također, fakulteti bi trebali na početku pobrinuti se za pomoć adolescentima u

procesu prelaska na studij na način da im osiguraju pravovremeni kontakt s odgovornim osobama na fakultetima, relevantne informacije (primjerice preko audio-vizualnih sredstava informiranja), iskustva već postojećih studenata i slično (Jović, 2015). Sasvim je normalno da su na početku studija svi pomalo zbunjeni. „Uvodna sedmica“ u kojoj se studentima predstavlja fakultet, ali i kurikulum cijelog studija, može olakšati prvo snalaženje. Imenovanje mentora koje je uvedeno s bolonjskim procesom studiranja također pomaže studentima na prvoj godini studija, jer studenti jasno znaju kojem se profesoru, u slučaju potrebe, mogu obratiti za pomoć. Dobro je i uključiti studente starijih godina koji bi mogli upoznati mlađe s različitim formalnim, ali još više neformalnim pravilima na studiju (Fotheringham i Alder, 2012).

U cilju poboljšanja akademske prilagodbe, profesori i nastavnici bi trebali više obraćati pažnju kada je u pitanju ispitna anksioznost, kao jedan od najčešće spominjanih problema u studentskoj populaciji. Ergene (2003; prema Damer i Melendres, 2011) navodi kako postoje različiti, veoma učinkoviti oblici intervencija za učenike i studente koji imaju simptome ispitne anksioznosti. Njegova meta-analiza od 56 studija dovela je do zaključka da su najučinkovitije intervencije upravo kombinacija kognitivnih (racionalno emocionalna terapija, kognitivno restrukturiranje) i bihevioralnih pristupa (sistemska desenzitizacija, trening relaksacije i sl.). Ali, prije svega vrlo je važno pravovremeno prepoznati ispitnu anksioznost kako bi se moglo raditi na njenom ublažavanju i uklanjanju, jer Miočić-Stošić (2012; prema Živčić-Bećirević i sur., 2007) ističe kako je činjenica da su mnogi studenti neuspješni upravo zbog nemogućnosti adekvatnog nošenja s pojedinim aspektima studentskog života. Kognitivni tretmani ispitne anksioznosti potiču više na proces snižavanja percepcije ispitne situacije kao opasne, na ublažavanje zabrinutosti o reakcijama drugih na njihov neuspjeh (npr. razočarenje roditelja, mišljenje kolega) te na iracionalna vjerovanja koja pridonose negativnom samopouzdanju i negativnim očekivanjima o postignuću. Jedna od najčešćih tehnika u procesu otklanjanja ispitne anksioznosti je sistemska desenzitizacija, odnosno terapija postupnog izlaganja situacijama kojih se osoba plaši, što je veoma pogodno kada je u pitanju ispitna anksioznost, odnosno suočavanje studenata sa njima prijetećim situacijama. Osoba prvo postepeno uči kako se opustiti i kontrolisati tjelesne reakcije straha (Erceg, 2007). Isto tako, veoma korisna je i tehnika kognitivnog restrukturiranja, gdje je cilj prepoznati neprikladne misli i izgraditi pozitivnu interpretaciju situacije (Erceg, 2007). Prema Mohorić (2008), nalazi istraživanja pokazuju kako studenti koji izvještavaju da imaju više pozitivnih automatskih misli, zadovoljniji su sobom kao studentima te su i njihovi roditelji zadovoljniji

njima i njihovim uspjehom, u odnosu na studente koji javljaju o manje pozitivnih automatskih misli. Samim tim, ovo istraživanje pokazuje da ti studenti izvještavaju i o manjem broju simptoma ispitne anksioznosti. Pozitivno razmišljanje vjerojatno motivira studenta i usmjerava ga na bolju i pravovremenu pripremu za ispit, što ima za rezultat veći učinak, bolje postignuće i veće zadovoljstvo samim sobom (Čibarić, 2015). Također, isto je i kada osoba osjeća da ne pripada studiju zbog eventualnog straha od javnog nastupa te i tu se na isti način može pomoći osobi postepenim suočavanjem sa izvorom straha i privikavanjem na situaciju prezentiranja pred drugima koja često samo po sebi smanjuje intenzitet straha. Usavršavanje prezentacijskih vještina i vještina suočavanja s publikom smanjuje strah od javnog nastupa, a to je moguće uz što bolju pripremu izlaganja seminara i uz vježbe disanja, jer pravilno trbušno disanje usporava i ublažava tjelesne reakcije koje su povezane s tjeskobom (CSPS, 2015). Učenike i studente treba poučavati djelotvornim načinima suočavanja sa stresom, anksioznosti i situacijom školskog neuspjeha. Ovakve tehnike mogu pomoći učenicima i studentima da ocjenjivanje znanja prihvate kao sastavni dio procesa učenja i poučavanja (Brdar, 2006; prema Šašić i Sorić, 2011). Ujedno i Zeidner (2007; prema Čibarić, 2015) daje neke praktične smjernice za adekvatno ispitivanje i testiranja studenata, a to su: unaprijed informirati o uvjetima ispitivanja (vremensko ograničenje, sadržaj ispitivanja, oblik i način ispitivanja i slično), nastojati zadržati prosječnu razinu težine zadataka, započeti ispitivanje s lakšim zadacima te nastojati izbjegavati zadatke ekstremne težine, pružiti izbor u odabiru oblika ispitivanja (npr. esej, usmeno odgovaranje, test višestrukih izbora, odgovaranje putem računala), stvoriti ugodnu atmosferu prilikom ispitivanja izbjegavajući natjecateljski duh i situacije koje predstavljaju prijetnju studentu, upotrebljavati humor i slično. Pokazalo se poželjnim da i profesori prilikom usmenog ispitivanja pokušaju prepoznati ispitno anksiozne studente te da ukažu razumijevanje dajući im vremena kako bi se dosjetili potrebnih informacija (Erceg, 2007).

Uspostava kvalitetnog odnosa između studenta i nastavnika predstavlja važan faktor u poboljšanju akademske prilagodbe, jačanju institucionalne privrženosti te smanjivanju katastrofičnih posljedica akademskog stresa na adolescente. Kvalitet interakcije student - nastavnik, empirijski se višestruko pokazao kao jednim od najboljih prediktora studentovog uspjeha (Huitt, 2003), odnosno angažiranosti studenata u nastavi i učenju te kako ishodi učenja (poput postignuća izraženog ocjenom ili osjećaja samoeфикаsnosti) povratno djeluju na karakteristike studenata i na njihovu motivaciju. U skladu s tim, potrebno je stvoriti takvo nastavno ozračje u kojem će studenti i profesori kao partneri i prijatelji raditi na usvajanju

trajnih znanja, sposobnosti i potreba stvarnog svijeta (Previšić, 2010). Samim tim se stvara i jača institucionalna privrženosti prema studiju, što jasno može pomoći boljoj prilagodbi a i samoj motivaciji i akademskom uspjehu studenata. Općenito, kvalitetan odnos i adekvatna podrška od strane nastavnika u razredu povezana je s boljim osjećajem individualnosti kod studenata, pozitivnijim funkcioniranjem u smislu angažmana u razredu, emocionalnošću, kreativnošću, intrinzičnom motivacijom, psihološkom dobrobiti, boljim razumijevanjem pojmova, akademskim postignućem i upornošću u školi (Reeve i Jang, 2006; Grolnik i Ryan, 1987; prema Šimić-Šašić i Sorić, 2011). Ključna stvar je da mnoga istraživanja potvrđuju da pozitivan odnos student - nastavnik u literaturi je najčešće iskazan kao protektivni faktor u psihosocijalnom razvoju i odgoju studenata u obrazovanju (Bartulović, 2007; Bouillet i Kranželić, 2015; Ferić, 2004; Ljubetić, 2002; prema Posavec i Vlah, 2018).

Ako su studenti duže vrijeme izloženi intenzivnom stresu, veći je rizik za pojavu tjeskobe, povlačenja u sebe, agresivnosti, depresivnosti, poremećaja hranjenja, tjelesnih manifestacija simptoma (Lacković-Grgin, 2000) ili što u krajnjem slučaju može dovesti do negativnih pokušaja da se ovlada stresom kroz konzumaciju alkohola, duhana i ostalih droga. Prema Berk (2005), osoba treba upravljati stresom tako da teži razumnoj ravnoteži između svakodnevnih akademskih zahtjeva, obitelji i zabave te je potrebno da osoba svakog dana pronađe vremena za relaksaciju i spokojno razmišljanje o svakodnevnim stvarima. Roditelji ili prijatelji mogu biti od značajne pomoći, ali u krajnjem slučaju trebalo bi potražiti pomoć stručnjaka (De Lucia i sur., 2006; prema Jović, 2015). Neki od savjeta koji mogu pomoći osobi da uspješnije prevlada stresno razdoblje su: redovita tjelovježba, pravilna prehrana, izbjegavanje kave i kofeina, izbjegavanje cigareta, alkohola i droga, vježbanje situacija koje izazivaju stres, izbjegavanje negativnih misli o samome sebi, biti zadovoljan dobro obavljenim poslom a ne težiti savršenstvu, opustiti se i odmoriti od stresne aktivnosti (slušanjem glazbe, igranjem s kućnim ljubimcima, crtanjem) i druženje s prijateljima koji mogu pomoći na pozitivan način (De Lucia i sur., 2006; prema Jović, 2015). Također, za kvalitetnu prilagodbu je veoma važno da adolescenti odreaguju efikasnim emocijama i da imaju sisteme regulacije koji će im omogućiti adekvatno upravljanje emocijama što bi rezultiralo uspješno postavljenim ciljevima te usklađenošću samih sebe i svojih ponašanja sa okolinom (Dautbegović i Zvizdić, 2018).

Ključna odgovornost fakulteta jeste da prilikom izrade strateških ciljeva ugrade, kao jedan veoma važan cilj, a to jest brigu i skrb za mentalno zdravlje studenata. Kako to učiniti? Prije svega treba senzibilizirati studente za ranu identifikaciju mentalnih poteškoća, ali

senzibilizirati i profesore na važnost brige o mentalnom zdravlju. Samim tim, treba organizovati i učinkovite oblike skrbi i pomoći koji se trebaju efikasno provesti. Takvim programima pomoći, stvaraju se uslovi za preveniranje težih mentalnih smetnji, a što osoba prije se odluči potražiti pomoć to je vjerovatnoća njenog oporavka veća (Garety, Craig, Dunn, Fornells-Ambrojo, Colbert, Rahaman, Reed, i Power, 2006). Još jedan veoma bitan segment unapređenja mentalnog zdravlja u obrazovnom kontekstu jeste i destigmatizacija psihičkih teškoća i traženja pomoći. Ljudima inače nije lahko priznati da trebaju stručnu pomoć, a posebno studentima, jer su u toj fazi adolescencije gdje im je sve bitno i teško im je priznati tako neke stvari zbog kojih bi sutra lako bili stigmatizovani. Stigma koja se povezuje sa mentalnim poteškoćama i dalje je na snazi i sveprisutna. Još uvijek, kod većine ljudi briga o mentalnom zdravlju se ne smatra bitnom te se ljudi više fokusiraju na fizičko zdravlje, a nažalost psihičke smetnje smatraju slabostima karaktera. Zbog toga se velik broj studenata teško odlučuje pravovremeno javiti stručnjaku i time prevenirati pojavu dubljih smetnji (Jokić-Begić, Lugomer Armano i Vizek Vidović, 2009).

4.1. Preventivni programi

Tijekom odrastanja, adolescenti se vrlo često moraju suočavati sa izuzetno stresnim situacijama, gdje se većina djece i adolescenata dobro nosi s time, ali pojedini i ne baš najbolje. Budući da je stres u životu nemoguće izbjeći, važno je pronaći adekvatne načine kako smanjiti ili spriječiti stresne događaje te negativne reakcije koje iz njih proizlaze. Jedan od efikasnijih načina suočavanja i smanjivanja određenih problema u školi predstavlja provođenje preventivnih programa koji bi bili usmjereni na jačanje protektivnih, a slabljenje rizičnih faktora. Posebno je važno da se još u osnovnim i srednjim školama provode takvi programi, kako bi već na studij adolescenti došli spremni te se adekvatno nosili sa određenim poteškoćama. Međutim, preventivni programi u našem obrazovnom kontekstu općenito, nisu utemeljeni na kvaliteti te je vrlo malo njih znanstveno evaluirano (Stojčević i Rijevec, 2008).

Provedeni su neki od školskih programa koji su imali za cilj da kod adolescenata razviju strategije suočavanja sa stresom i adekvatnim nošenjem sa poteškoćama i izazovima. Neki od tih programa su: Pennov program prevencije, preventivni program TKC (Teaching kids to cope), trening socijalnih vještina kao i program prevencije Ja mogu - I Can Do (Puskar, Sereika i Tusaie-Mumford, 2003). Ovi programi djeluju na smanjenje simptoma stresa i pospješuju bolje vještine suočavanja s izazovima i poteškoćama. Također, još jedan program učenja strategija suočavanja s neuspjehom u osnovnoj školi, koji se također pokazao

uspješnim, jeste trening emocionalnih i kognitivnih vještina "Misli, osjećanja, ponašanje: Program emocionalne edukacije djece od 1 - 6 razreda" (eng. "Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children Grades 1–6", prema Stojčević i Rijavec, 2008). Također, ovaj program kasnije je razvijen i za adolescente, odnosno djecu od 7 do 12 razreda "Misli, osjećanja, ponašanje: Program emocionalne edukacije za djecu od 7 - 12 razreda" (eng. "Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents, Grades 7-12"). Nalazi primjenjivanja ovog programa ističu kako su emocionalne i kognitivne vještine koje se razvijaju tijekom provedbe programa u značajnoj poveznici sa socijalnom kompetencijom i prosocijalnim ponašanjem u ranom i srednjem djetinjstvu (Garner, 1996; prema Solak, 2018). Ovakvi programi mogu biti od velike važnosti za pripremu adolescenata tijekom tranzicije na studij, kako bi se efikasnije nosili sa poteškoćama koje ih vrlo često očekaju na početku studija.

O značaju kvalitetno provedenih preventivnih programa govore i članci koji su pokazali dobrobit preventivnih programa kako za učenike, tako i za njihove nastavnike. Nastavnici koji sudjeluju u preventivnim programima u školi imaju manje izostanaka s posla, bolje pristupaju podučavanju, imaju adekvatniji pristup prema učenicima, više brinu o vlastitom mentalnom zdravlju, a i zdravlju njihovih učenika (Rukavina, Ninčević-Milković, 2016), dok učenicima treninzi suočavanja s neuspjehom mogu pomoći da razviju efikasnije strategije suočavanja sa stresnim i novonastalim situacijama.

4.1.1. Program „I CAN DO“

Preventivni program Ja mogu („I Can Do“) namijenjen je s ciljem postizanja efikasnijih rješenja kod mladih u suočavanju sa stresom, odnosno sposobnost adolescenata kako da se nose s poteškoćama u stresnim situacijama (Dubow, 1993; prema Rukavina, Ninčević Milković, 2016). Autori Dubow i sur. (1993; prema Pincus i Friedman, 2004) su osmislili ovaj kratkoročni program koji je generalno usmjeren na podučavanje adolescenata sposobnostima stvaranja učinkovitijih rješenja u stresnim situacijama.

Ono što je bila ključna stvar ovog programa jeste da djeluje preventivno još u ranijoj dobi kod djece, kako bi imalo dugoročne efekte kasnije u borbi suočavanja sa poteškoćama na višim uzrastima. Cilj je bio naučiti djecu vještinama rješavanja problema i vještinama suočavanja s istim, dati im prostor za primjenu tih vještina, povećati njihovu učinkovitost u primjeni strategija suočavanja sa određenim stresorima, poboljšati njihove sposobnosti

rješavanja problema povezanih sa pojedinim stresnim situacijama te samim tim i povećati znanje djece o izvorima stresa (Stojčević i Rijavec, 2008). Sastoji se od 13 časova sa šest tematskih cjelina, a izvodi se u trajanju jednog školskog sata. Program se pokazao vrlo kvalitetnim i uspješnim, djeca su značajno više povećala broj strategija koje koriste kao i efikasnost vlastitih strategija suočavanja. Nadalje, istraživanja pokazuju kako takvi učenici koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja imaju internalni lokus kontrole, višu motivaciju za postignućem i bolji školski uspjeh. Učenici skloni projekciji i negiranju postižu lošiji školski uspjeh u usporedbi s učenicima koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja (Tero i Connell, 1984; prema Stojčević i Rijavec, 2008).

Pozitivni rezultati ovako strukturisanog, kvalitetno provedenog programa, govore u prilog činjenici da se djeca mogu podučiti strategijama suočavanja i da je korištenje preventivnih programa opravdano (Stojčević, Rijavec, 2008; Pincus, Friedman, 2004). Efikasnost ovog programa se održala, ali i dosta pojačala u ponovljenom istraživanju koji su autori proveli i nakon pet mjeseci.

4.1.2. Trening socijalnih vještina

Trening socijalnih vještina spada u kategoriju psihoedukativnih pristupa (Dautbegović i Zvizdić, 2017). Ovakvi programi koji su namijenjeni napretku u socijalnim vještinama, baziraju se na mnogim teorijskim orijentacijama, ali se mogu svrstati u jednu od četiri kategorije: bihevioralne, kognitivne, afektivne i multidimenzionalne (Muscott, Gifford, 1994; Goldstein i sur., 1995; prema Klarin i Vidaković, 2002). Opravdanost primjene treninga socijalnih vještina pokazuje činjenica da su programi kojima je cilj pozitivan razvoj djece i mladih danas, između ostalog, usmjereni na promicanje socijalne, emocionalne, kognitivne, bihevioralne i moralne kompetentnosti te na prepoznavanje i podržavanje moralnog i adekvatnog prosocijalnog ponašanja i normi (Benard, 1991, Catalano i sur., 1998; prema Ferić i Kranželić-Tavra, 2003).

U okviru treninga socijalnih vještina, organizuju se radionice koje trebaju biti izazov za djecu i mlade gdje će moći jačati socijalne kompetencije, isprobati svoje kapacitete i dobivati podršku od strane drugih kako bi samim tim razvili vlastite potencijale te učili nova prosocijalna ponašanja i vještine koje će im služiti na putu njihovog razvoja (Ferić i Kranželić Tavra, 2003). Tijekom treninga, savladavaju se specifične socijalne vještine, posebno komunikacijske i trening je osmišljen tako da pomogne pojedincima u neverbalnoj i asertivnoj

komunikaciji. Većina stručnjaka pokazuje kako različiti programi namijenjeni poticanju razvoja socijalnih vještina kod djece i adolescenata igraju ulogu i u prilagodbi mladih u novonastalim situacijama (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012). Na osnovu istraživanja od Elias i sur. (1997; prema Miljković, 2010), pokazano je kako obrazovne ustanove koje konstantno osiguravaju razvoj emocionalnih kompetencija imaju dobro utvrđene standarde ponašanja. Također, to omogućuje djeci i adolescentima višu razinu prilagodbe u novim situacijama i izazovima, zadovoljniji su te prihvaćeniji od strane drugih prilikom prolaska kroz sve faze treninga (Klarin i Vidaković, 2002). Na osobnom planu, socijalne vještine doprinose uspostavljanju uspješnih odnosa s okolinom i većem ličnom zadovoljstvu (Dautbegović i Zvizdić, 2017).

Trening socijalnih vještina je veoma pogodan za mlade ljude prilikom prelaska na studij i u suočavanju s raznim izazovima i poteškoćama kako na osobnoj, tako i na socijalnoj razini. Studenti će tako adekvatno poboljšati svoje socijalne vještine, a posebno oni koji imaju teškoće u socijalnom funkcioniranju ili osjećaju nelagodu u situacijama gdje se trebaju "izložiti" pred drugima te žele postati socijalno kompetentniji.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je bio pružanje uvida u najčešće izazove i teškoće koji doživljavaju adolescenti nakon prelaska iz srednje škole na studij, faktore od kojih ovisi prilagodba studenata na prvoj godini studija te načine unapređenja kvalitete akademske, socijalne, osobno-emocionalne prilagodbe i institucionalne privrženosti.

1. Prijelaz iz srednje škole na studij se pokazao kao veoma stresno razdoblje za mnoge adolescente (Dautbegović i Zvizdić, 2018), a vrlo često i njihove porodice. Najčešći izazovi i teškoće sa kojima se susreću adolescenti nakon prelaska iz srednje škole na studij su uglavnom: osamostaljivanje od roditelja, strah od mogućnosti razočarenja roditelja, socijalna neprilagođenost i odbačenost od strane vršnjaka, problemi dijeljenja sobe s više osoba, socijalna i ispitna anksioznost, financijski stres i sl. Međutim, pojedini adolescenti će se lako organizirati i uklopiti u postojeći sistem, dok kod drugih adolescenata to može prouzrokovati izvor stresa i velikih zahtjeva, gdje se neki čak odluče napustiti daljnji proces obrazovanja. Prema tome, Consolvo (2002) u svom istraživanju pokazuje da 30-40% studenata odustaje od studiranja i nikad se više ne vrate studiju. Nažalost, na našim prostorima, a i šire, iako je daleko prepoznata značajnost prelaska adolescenata iz srednje škole na studij u smislu promjene koja je puna izazova, poteškoća i stresa za mlade osobe, vrlo malo istraživanja je provedeno na tu temu. U Bosni i Hercegovini, nažalost, još nisu realizirana takva istraživanja u dovoljnoj mjeri (Dautbegović i Zvizdić, 2018).
2. Mnoštvo je faktora koji određuju način prilagodbe pojedinca, a koji mogu biti osobni ali i vrlo često različiti kontekstualni i okolinski faktori. Studenti se svakodnevno suočavaju pored akademskih teškoća i sa socijalnim, emocionalnim, psihičkim i obiteljskim problemima koji značajno utječu na njihovo mentalno i fizičko zdravlje te od kojih ovisi uspješna, odnosno neuspješna prilagodba na studij (Fish i Nies, 1996). Dakle, ovisno o svojoj zrelosti, karakteristikama ličnosti, načinima suočavanja, socijalnoj podršci i životnim okolnostima, studenti se generalno različito prilagođavaju novim uvjetima života tijekom studiranja (Lacković-Grgin i Sorić, 1997; Jović, 2015). Rizični faktori koji mogu utjecati na prilagodbu studenata na studij su: niska razina samopoštovanja, eksternalni lokus kontrole, vremenski pritisak i preopterećenost obavezama, nizak socioekonomski status i slično. Svi ovi faktori mogu da doprinesu nastanku sve češćih poremećaja psihofizičkog zdravlja studenata

(Vrhovski i sur, 2012; Dautbegović i Zvizdić, 2018). Potencijalni rizični faktori mogu kod studenata uvjetovati hroničan pad samopoštovanja, samopouzdanja, samoefikasnosti te sumnje u vlastite sposobnosti, što dovodi studenta do najčešće krajnje negativnog produkta, a to jest odustajanja od studija (Lacković-Grgin, 2000). Pored rizičnih, postoje i zaštitni faktori koji svojom zatupljenošću smanjuju rizik za pojavu problematičnog ponašanja pojedinca. Neki od zaštitnih faktora koji najčešće pogoduju boljoj prilagodbi adolescenata na početku studija su: visoko samopoštovanje, unutrašnji lokus kontrole, socijalna podrška, određene karakteristike nastavnika, dobre organizacijske vještine i slično.

3. S ciljem unapređenja kvalitete akademske, socijalne, osobno-emocionalne prilagodljivosti i institucionalne privrženosti potrebno je, prije svega u našem obrazovnom sistemu angažirati veći broj stručnih osoba koje su zadužene za ranu identifikaciju i prevenciju problema kod adolescenata te koji bi im pomogli da razviju vještine suočavanja sa problemima, a sve to s ciljem izbjegavanja krajnjih negativnih ishoda po adolescente. Za uspješno suočavanje s problemima potrebni su adekvatni preventivni programi i edukovani nastavnici za provođenje tih programa, jer kroz istraživanja se pokazalo da su pojedini školski programi učinkovito djelovali na smanjenje simptoma stresa i bolje vještine suočavanja s izazovima i poteškoćama. Neki od tih programa su: Pennov program prevencije, preventivni program TKC (Teaching kids to cope), trening socijalnih vještina kao i program prevencije Ja mogu – „I Can Do“ (Puskar i sur., 2003). Samim tim, zadatak obrazovne ustanove je stvoriti takvu klimu u kojoj će studenti moći ostvariti svoj puni potencijal, a gdje će i nastavnici promovirati prosocijalna ponašanja i socijalne vrednote koje doprinose psihosocijalnoj dobrobiti studenata.

➤ LITERATURA

Ajduković, M. (2001). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb.

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

Anić, P. i Brdar, I. (2007). Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 16 (1), 99-120. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20521>

Baker, R. W., i Siryk B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.

Baker, R. (2002). Research with the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ), Clark University. Posted by: Robert Shilkret Mount Holyoke College

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY, US: W H Freema.

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*, 4(1), 1-44.

Bell-Dolan, D., Last, C. G., i Strauss, C. C. (1990). Symptoms of anxiety disorders in normal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 759–765.

Berk, L. (2005). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, 7 (4-5): 525-541. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20456>

Blain, M., Thompson, J., i Whiffen, V. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence: The interaction between working models of self and others. *Journal of Adolescent Research*, 8, 226–241.

Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme*, 24(3), 473 – 493.

- Bošković, S., Ilić-Stošović, D. i Skočić-Mihić, S. (2017). Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom. *Revija za socijalnu politiku*, 1, 73-92.
- Brenda, H.S., i Tillson, L. (2007). Strategies to improve students' presentation skill. *Journal of Applied Topics in Business and Economics*, 1–6.
- Brewer, E. W. (1997). *Proven Ways to Get Your Message Across: The Essential Reference for Teachers, Trainers, Presenters, and Speakers*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Correlation Between Academic Achievement and Social Skills in Primary School Students. *Život i škola*, LVIII (27), 53-54. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/83154>
- CSPS (2015). Centar za savjetovanje i podršku studentima. Preuzeto s www.unizg.hr/...edukativnimaterijali/csps-materijali.
- Cetinić, I., Gavranić, D., Hudorović, N., Tomić, M. i Validžić, A. (2014). Stupanj stresa kod studenata sestinstva - Sveučilište u Dubrovniku. *Sestrinski glasnik*, 19(1), 22-25.
- Cohen S i Wills T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 98(2): 310-358.
- Consolvo, C. (2002). Building Student Success through Enhanced, Coordinated Student Services. *Journal of College Student Development*, 43(2), 284-287.
- 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. *Educational Psychology Review*.
- Čarapina, I. i Ševo J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik*, 66 (1), 9-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/18682>
- Čibarić, A. (2015). Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije. *Diplomski rad*. Zagreb.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). Psihologija braka i obitelji. Golden Marketing – Tehnička knjiga. Zagreb.

Damer, D. i Melendres, L. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36, 3, 163-177.

Dautbegović, A. i Zvizdić S. (2018). Osobno-emocionalna prilagodba studenata – uloga nekih psihosocijalnih faktora. Izvorni znanstveni rad. *DHS 3 (6) (2018)*, 321-342. Preuzeto s <https://www.academia.edu/>

Dautbegović, A. i Zvizdić S. (2017). Značaj socijalne i emocionalne prilagodbe u obrazovnom kontekstu. Pregledni članak. Preuzeto s <https://www.academia.edu/>

Davidović, N. (2003). Provjera mogućnosti predikcije bihevioralnih namjera nezaposlenih osoba pomoću načina suočavanja sa stresom i eksternalnog lokusa kontrole. Sveučilište u Zagrebu.

Davison, G.C. & Neale, J.M. (1999). *Abnormal Psychology*. New York, Wiley.

Dodig Ćurković, K. (2010). Učestalost raznih oblika autodestruktivnog i heterodestruktivnog ponašanja kod adolescenata i njihova karakteristična obilježja. Zagreb.

Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E. i Hefner, J.L. (2007). Prevalence and correlance of depression, anxiety and suicidality among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.

Erceg, I. (2007). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. Diplomski rad. Filozofski fakultet. Zagreb.

Fattah, E. M. A. (2016). Academic Satisfaction and Its Relationship to Internal Locus of Control among Students of Najran University. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(4), 1 – 5.

Ferić, M. i Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina – planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11 (2), 143-150. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/9901>

Ferić Šlehan, M. (2008). Rizični i zaštitni čimbenici u obiteljskom okruženju: razlike u procjeni mladih i njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (1), 15-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29000>

Fish C i Nies MA (1996). Health promotion needs of students in a college environment. *Public Health Nurs*;13:104-111.

Fotheringham, J. i Alder, E. (2012). Getting the Message: Supporting Students Transition from Higher National to Degree Level Study and the Role of Mobile Technologies. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(3), 262-272.

Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P., Marteinsdottir, I., Gefvert, O. i Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 416-424.

Furmark, T. (2002). Social phobia: overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 105, 84-93.

Glavak Tkalić, R. Miletić, G.-M., Maričić, J., Wertag, A. (2012). Zlouporaba sredstava ovisnosti u općoj populaciji Republike Hrvatske. Istraživačko izvješće. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

Garety, P. A., Craig, T. K. J., Dunn, G., Fornells-Ambrojo, M., Colbert, S., Rahaman, N., Reed, J. i Power, P. (2006). Specialised care for early psychosis: symptoms, social functioning and patient satisfaction: randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 188, 37- 45.

Gerdes, H., i Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.

Heaven, P. i Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724

Hofmann, S.G., Heinrichs N. i Moscovitch, D.A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. *Clinical Psychology Review*, 24, 769-797

House, JS, Landis KR, Amberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*. 241:540-545.

Jokić-Begić, N., Lugomer Armano, G., i Vizek Vidović, V. (2009). Vodič za savjetovatelje u području psihološkoga savjetovanja studenata. Zagreb: Tisak Rotim i Market.

- Jović, K. (2015). Problemi mentalnog zdravlja kod studenata. Sveučilište J.J.Strossmayer. Osijek.
- Kadison, R., i DiGeronimo, T. F. (2004). College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it. *APA PsycInfo*
- Karadağ, E. (2017). The Factors Effecting Student Achievement. *Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer International Publishing. Eskişehir Turkey.
- Komadina, T., Juretić, J., i Živčić-Bećirević, I. (2013). Uloga socijalne anksioznosti, samootvaranja i doživljavanja pozitivnih emocija u objašnjenju kvalitete prijateljskih odnosa kod studenata. *Psihologijske teme*, 22(1), 51-68.
- Koštić, I. (2019). Povezanost samopoštovanja, samoefikasnosti i lokusa kontrole s prilagodbom studenata na studij. *Diplomski rad*. Osijek.
- Kozak, B., Strelau, J., and Miles, J. N. V. (2005). Genetic determinants of individual differences in coping styles. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18, 1-5.
- Krakar, E. (2019). Rizični i zaštitni čimbenici za pojavu i razvoj poremećaja u ponašanju. *Diplomski rad*. Sveučilište Jurja Dobrile. Pula.
- Kralj, I. (2004). Evaluacija skale adolescentskih percipiranih prednosti i nedostataka za ulazak u spolni odnos. Sveučilište u Zagrebu.
- Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I., Pavić Šimetin, I., Mayer, D., Rojnić Palavra, I. i Pejak, M. (2011). Navike i ponašanja u vezi sa zdravljem studenata prve godine studija Sveučilišta u Zagrebu i Rijeci. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Larose, S., i Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Lacković-Grgin, K. i Sorić, I. (1997). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena istraživanja*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31608>
- Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata, Jastrebarsko. Slap

- Leary, M.R. i Kowalski, R.M. (1995). *Social Anxiety*. New York: The Guilford Press.
- Lončarić, D. (2007). Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena psihologija*, 10 (1), 55-76
- Lazarus RS. i Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. NY: Springer Publishing Company. New York.
- Macuka, I., Smojver-Ažić, S. i Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskog ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. Sveučilište u Zadru. Hrvatska.
- Macsinga, I. i Nemeti, I. (2012). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 33(25/29), 26-29.
- Matković, T. (2009). Pregled statističkih pokazatelja participacije, prolaznosti i režima plaćanja studija u Republici Hrvatskoj 1991.-2007. *Revija za socijalnu politiku*, 16(2): 239-250.
- Milas, G., Ferić, I. i Sakić, V. (2010). Osuđeni na socijalnu isključenost? Životni uvjeti i kvaliteta življenja mladih bez završene srednje škole. *Journal for General Social Issues*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb.
- Miljković, D. (2010). Inducirana stresna situacija i uspjeh studenata u rješavanju matematičkih zadataka. *Odgojne znanosti*, br. 2, 283–296.
- Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17,1, 1-14.
- Mooney S. P., Sherman M. F. i Lo Presto C. T. (1991). Academic Locus of Control, Self Esteem, and Perceived Distance From Home as Predictors of College Adjustment. *Journal of counseling and development*, 69(5), 53-56.
- Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. Nadbiskupsko sjemenište „Zmajević“, Zadar. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/40005>

Novak, V., Petković, M. i Buhin Lončar, L. (2012). Mentorstvo i konzultacije. Studenti s invaliditetom. *Zbirka priručnika, br.5*. Zagreb.

Obradović D, Pantić M. i Latas M. (2009). Procena psihičkog stanja studenata medicinskog fakulteta. *Engrami 31(3-4):47-55*.

Pahljina-Reinić, R. i Kukić, M. (2015). Ciljne orijentacije studenata i prilagodba na studij. *Psihologijske teme, 24 (3)*, 543-556. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/149108>

Pavić, J. (2015). Uloga osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog uspjeha učenika. *Diplomski rad*. Sveučilište u Splitu: Filozofski fakultet.

Pekrun, R. (2009). Emotions at school.. U: K. R. Wentzel i A. Wigfield (Ur.). *Handbook of Motivation at School (str. 575-604)*. New York: Routledge.

Perak, A. (2017). Uloga emocionalne inteligencije u prilagodbi studenata na studij. Filozofski fakultet. Osijek.

Pincus, B., D. i Friedman, A., G. (2004). Improving Children's Coping With Everyday Stress: Transporting Treatment Interventions to the School Setting. *Clinical Child and Family Psychology Review, Vol. 7, No. 4*, 223–240.

Posavec V. i Vlah N. (2018). Odnos učitelj-učenik. Pregledni rad. Rijeka.

Previšić, V. (2010) Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagoška istraživanja, 7 (2)*.

Primorac, M. (2014). Razlike u samopoštovanju mladih u srednjoj i kasnoj adolescenciji. Odjel za psihologiju. Zadar.

Puskar, K., Sereika, S., Tusaie-Mumford. K. (2003). Effect of Teaching Kids to Cope (TKC) Program on Outcomes of Depression and Coping Among Rural Adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 16 (2)*, str. 71-80.

Rijavec, M. i Marković, D. (2008). Hope, test anxiety and school success. *Metodika, 9 (16)*, 90-101. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31453>

- Rijavec, M. (2014). Izabela Sorić: Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti Jastrebarsko: Naklada Slap, 2014., 665 str.. *Napredak*, 154 (4), 467-472. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138863>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Rudan, V. (2004), Normalni adolescentni razvoj. *Medix 10* (52), 36-39. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/31728>
- Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školu i studij. *Školski vjesnik*, 66 (1), 107-122. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/186831>
- Salami, S. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, Vol. 8, No. 2, 239-248.
- Shojaee, M., i French, C. (2014). The Relationship between Mental Health Components and Locus of Control in Youth. *Psychology*, 5, 966-978.
- Smojver Ažić, S. i Antulić, S. (2013). Adjustment to College and the Student Mentoring Programme. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 715-740. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/109283>
- Solak, D. (2018). Stres kod djece osnovnoškolskog uzrasta. Filozofski fakultet. Sarajevo. Preuzeto s https://ff.unsa.ba/files/zavDipl/18_19/psi/Dalila-Solak.pdf
- Spielberger, C. i Vagg, P. (1995). Test anxiety: Theory, Assessment and Treatment. Wahington, DC: Taylor and Francis.
- Stojčević, A. i Rijavec, M. (2008). Provjera djelotvornosti programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u osnovnoj školi. *Napredak*, 149 (3), 326 – 338.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik - učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija* 14, 1, 35-55.
- Šimić, K. (2017). Suočavanje studenata sa stresnim ispitnim situacijama. Sveučilište u Mostaru.

Ukić, I. (2017). Sindrom sagorijevanja i radni angažman među studentima medicinskog fakulteta Osijek.

Urdan, T. i Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know; What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.

Vićentić, S. (2012). Ispitivanje profesionalnog stresa kod lekara urgentne medicine i psihijatarata. *Doktorska disertacija*. Beograd.

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.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić V., Pavin T., Rijavec M., Miljević-Riđički R. I Žižak, A. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Institut za društvena istraživanja. Zagreb.

Vrbanec, L. (2016). Uloga roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij u Hrvatskoj i Poljskoj. *Filozofski fakultet u Rijeci*.

Vrhovski, I., Fratrić Kunac, S. i Ražić, M. (2012). Akademska i socijalna prilagodba na studij na primjeru studenata privatnog visokog učilišta. *Praktični menadžment*, 3(4), 34-40.

Vukadin, I. K. (2016). Kvaliteta života studenata u RH. *Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet*. Zagreb.

Vuković, I. (2015). Povezanost lokusa kontrole i strategija suočavanja sa stresom s anksioznošću i depresivnošću kod studenata. *Diplomski rad*. Osijek.

Zotović, M. (2002). Stres i posljedice stresa: Prikaz transakcionističkog teorijskog modela. *Filozofski fakultet*. Novi Sad.

Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih negativnih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja*, 12, 703-720.

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.

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S. i Martinac Dorčić, T. (2015). Odrednice odugovlačenja u akademskom kontekstu. *Društvena istraživanja*, 24 (1), 47-67.

Živojinović J. (2014). Analiza povezanosti socio-ekoloških faktora i akademskog stresa sa mentalnim zdravljem studenta. Doktorska dizertacija. Medicinski fakultet Beograd.

Weare, K. (2000). Promoting Mental, Emotional and Social Health A Whole School Approach. First published 2000 by Routledge. London and New York.

Wood, R., Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 3