

Stres i samoefikasnost kod studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu

Mračić, Nives

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:546530>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-04**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Nives Mračić

**Stres i samoefikasnost kod studenata koji izvršavaju
studijske obveze u predviđenom roku i studenata
koji ponavljaju godinu**

Završni rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Stres i samoeфикаsnost kod studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu

Završni rad

Student/ica:

Nives Mračić

Mentor/ica:

Izv.prof.dr.sc. Ana Slišković

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Nives Mračić**, ovime izjavljujem da je moj **završni** rad pod naslovom **Stres i samoeфикаsnost kod studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 17. rujna 2021.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 7 |
| 1.1. Samoefikasnost..... | 7 |
| 1.1.1. Samoefikasnost u akademskom okruženju | 9 |
| 1.2. Stres | 11 |
| 1.2.1. Stres u akademskom okruženju..... | 14 |
| 1.3. Percepcija uspjeha u studiranju | 16 |
| 1.4. Polazište i cilj istraživanja | 17 |
| 2. PROBLEMI I HIPOTEZE..... | 18 |
| 2.1. Problemi | 18 |
| 2.2. Hipoteze | 18 |
| 3. METODOLOGIJA | 19 |
| 3.1. Sudionici | 19 |
| 3.2. Mjerni instrumenti | 20 |
| 3.3. Postupak | 22 |
| 4. REZULTATI | 22 |
| 5. RASPRAVA..... | 26 |
| 6. ZAKLJUČAK..... | 31 |
| 7. LITERATURA | 32 |
| 8. PRILOZI..... | 37 |

Stres i samoeфикаsnost kod studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu

Zahtjevi koje postavljaju fakultet i fakultetsko okruženje nerijetko su veći od trenutnog kapaciteta za adekvatno suočavanje, što može voditi stanjima psihičke napetosti i nelagode kod studenata. Pad godine na fakultetu, u ovom slučaju promatran kroz prizmu neuspjeha, može ostaviti pogubne posljedice na sliku o sebi te između ostalog može djelovati na percepciju stresa i samoeфикаsnosti kod studenta. Osnovni cilj istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u razini stresa i samoeфикаsnosti te u percepciji akademskog uspjeha između studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu. Pri tome je, u skladu s teorijskim polazištem, pretpostavljeno da će studenti koji ponavljaju godinu imati višu razinu stresa te da će studenti koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku imati višu razinu samoeфикаsnosti i višu percepciju uspjeha. U istraživanju, koje je provedeno metodom on-line ankete, sudjelovali su studenti prve tri godine integriranih i preddiplomskih sveučilišnih studija u Republici Hrvatskoj koji su, u svrhu odgovora na istraživačko pitanje, podijeljeni na dvije skupine: 1) studente koji su dosadašnje studijske godine položili u predviđenom roku i 2) studente koji ponavljaju godinu u trenutku ispitivanja ili su ponovili studijsku godinu u prošlosti. U svrhu istraživanja korišteni su: upitnik općih podataka, Skala opće samoeфикаsnosti (Ivanov, 2002), Ljestvica percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983) i jedna čestica kojom je mjerena njihova percepcija akademskog uspjeha. Sudjelovalo je 338 ispitanika, od kojih su 104 oni koji trenutno ponavljaju ili su ranije ponavljali godinu i 234 oni koji nikada nisu ponavljali godinu. Iako nije dobivena razlika između ponavljača i neponavljača u razini stresa i razini samoeфикаsnosti, rezultati istraživanja pokazuju da se ponavljači percipiraju manje akademski uspješnima u odnosu na neponavljače. Dodatno, rezultati pokazuju kako postoji pozitivna povezanost između percepcije uspjeha i razine samoeфикаsnosti, kao i negativna povezanost između percepcije uspjeha i razine stresa.

Ključne riječi: ponavljanje godine, stres, samoeфикаsnost, percepcija uspjeha

Stress and self-efficacy in students who complete their study obligations within the prescribed period and students who repeat the year

Requirements set by faculty and faculty environment are often larger than the current capacity for adequate coping which can lead to stages of mental tension and discomfort among students. Failing a year in college, in this case considered through the prism of failure, can leave disastrous consequences on the self-image and among other things can affect stress and self-efficacy among students. The main goal of the research was to examine whether there was a difference in level of stress and self-efficacy, and in the perception of academic success between students who complete student obligations on time and students who repeat the year. In accordance with theoretical starting point, it was assumed that students who repeat the year will have a higher level of stress, while students who fulfil their study obligations within the prescribed period will have a higher level of self-efficacy and higher perception of success. The research, which was conducted using the online survey method, involved students of the first three years of integrated and undergraduate university studies in the Republic of Croatia who, in order to answer the research question, were divided into two groups: 1) students who have passed the previous academic year within the stipulated period and 2) students who repeat the year at the time of the examination or have repeated the academic year in the past. For the purpose of the research, the following were used: general data questionnaire, Scale of general self-efficacy (Ivanov, 2002), Scale of perceived stress (Cohen et al., 1983) and one particle which measured their perception of success. Totally 338 respondents participated, 104 of which were those who repeated at the time or had previously repeated the year and 234 who had never repeated the year. Although no difference was found between repeaters and non-repeaters in the stress level and self-efficacy level, results of the research show that students who repeat the year are perceived as less academically successful compared to students who do not repeat the year. In addition, results of the research show that there is a positive correlation between perception of success and self-efficacy level as well as a negative correlation between perception of success and stress level.

Keywords: repeating a year, stress, self-efficacy, perception of success

1. UVOD

U suvremenom društvu kada fakultete upisuju najbolji učenici, izgrađenih slika o samima sebi kao uspješnim mladim osobama, zahtjevi koje fakultet i fakultetsko okruženje postavljaju nerijetko su veći od trenutnog kapaciteta za adekvatno suočavanje, što može voditi stanjima psihičke napetosti i nelagode. Pad godine na fakultetu, u ovom slučaju promatran kroz prizmu neuspjeha, može ostaviti pogubne posljedice na sliku o sebi te između ostalog može djelovati na percepciju stresa i percepciju samoefikasnosti kod studenta. Suočavanje s takvim neuspjehom kod studenata može voditi kroničnom padu samopoštovanja i sumnjama u vlastite sposobnosti, odnosno niskim razinama samoefikasnosti. Također, pad godine kao izvor stresa, može voditi doživljaju psihološke nelagode, odnosno stresa koji može imati negativne ishode po kvalitetu života i psihofizičko zdravlje. S obzirom da je ovaj rad prvenstveno usmjeren na *samoefikasnost* i *stres* kod studenata u kontekstu (ne)uspješnog ostvarivanja akademskih obveza, u daljnjem su tekstu prvo predstavljene teorijske definicije navedenih konstrukata. Pri tome je poseban naglasak stavljen na stres i samoefikasnost u akademskom okruženju.

1.1. Samoefikasnost

Bandura u svojoj socijalno kognitivnoj teoriji (2005) navodi kako je ključan element za osobno djelovanje ono što osoba vjeruje o samoj sebi; drugim riječima, osnovni konstrukt Bandurine socijalno-kognitivne teorije je samoefikasnost. Iz socijalno-kognitivne teorije razvila se teorija samoefikasnosti. Prema Bandurinoj teoriji samoefikasnosti (1977), samoefikasnost se definira kao vjerovanja osobe u vlastitu sposobnost da organizira i izvrši radnje koje su potrebne za ostvarenje pretpostavljenog tipa aktivnosti. Reeve (2005) navodi da je samoefikasnost definirana kao vlastita procjena osobe o stupnju u kojem se može suočiti sa pojedinom situacijom kada u obzir uzme vlastite sposobnosti i okolinske faktore. Teorija samoefikasnosti naglašava utjecaj vlastitih očekivanja na izvedbu pojedinca. Prema toj teoriji, očekivanja pojedinca o njegovoj kompetentnosti uvelike utječu na njegovo ponašanje (Reibli, 2015). Od svoje pojave, teorija samoefikasnosti uspješno se koristila za objašnjenje i promjenu ponašanja u raznim situacijama (Meier, McCarthy i Schmeck, 1984). Samoefikasnost pojedinca smatra se jednako važnom kao i sposobnost pojedinca budući da o razini samoefikasnosti ovisi hoće li pojedinac izvesti neku aktivnost za koju posjeduje određenu sposobnost. Važno je i napomenuti da samoefikasnost djeluje i kao motivacijski

faktor jer postavlja okvir u kojem će se osoba moći suočiti sa zahtjevima koje situacija postavlja. Osoba koja ima višu razinu samoefikasnosti pokazivat će veću ustrajnost, ulagati više napora, imati djelotvorne načine razmišljanja u stresnim situacijama, pristupat će aktivnostima te će posjedovati pozitivnu emocionalnost. Suprotno tome, osoba s niskom razinom samoefikasnosti sumnjat će u vlastite sposobnosti što djeluje ometajuće i može uzrokovati simptome poput tjeskobe, zbunjenosti, uznemirenosti, negativnog razmišljanja kao i negativnu fiziološku i tjelesnu reakciju (Reeve, 2005). S obzirom na navedeno, jasan je značaj samoefikasnosti u akademskom kontekstu, o čemu će biti više riječi u daljnjem tekstu. Ipak, nužno je prije toga osvrnuti se na još neke osnovne aspekte teorije samoefikasnosti.

Teorija samoefikasnosti, kao što je spomenuto ranije, zasniva se na očekivanju, točnije na dvije vrste očekivanja – očekivanju efikasnosti i očekivanju ishoda. Očekivanje ishoda predstavlja uvjerenje pojedinca o tome hoće li određena radnja voditi određenom željenom ishodu. Očekivanje efikasnosti predstavlja uvjerenje pojedinca o tome je li on sposoban izvršiti radnju koja dovodi do željenog ishoda (Ivanov i Penezić, 2001). Bandura (1977) naglašava važnost razlikovanja ove dvije vrste očekivanja. Procjena ishoda i procjena efikasnosti ne moraju biti usklađene. Na primjer, osoba može očekivati pozitivan ishod nekog ponašanja, ali istovremeno ne poduzimati akciju potrebnu za ostvarenje takvog ponašanja jer smatra da ga ne može realizirati, odnosno očekuje nisku samoefikasnost. Ivanov (2007) naglašava da kada je riječ o procjenama samoefikasnosti naglasak nije na stvarnim vještinama koje netko ima, već na onome što pojedinac procjenjuje da može učiniti. Dakle, očekivanje samoefikasnosti je važan faktor za pokretanje radnje, ali je također važno za ponašanja koje će dovesti do ostvarenja cilja. Stoga se samoefikasnost može smatrati čvrstom odrednicom budućeg ponašanja kao i odrednicom količine napora koji će biti uloženi u određenu aktivnost. Posljedično, može se govoriti kako samoefikasnost utječe na izbor aktivnosti, ustrajnost u izvršavanju odabranih aktivnosti što naposljetku utječe na finalan ishod ponašanja. Sukladno tome, osobe s višim stupnjem samoefikasnosti prije će se odlučiti za poduzimanje neke radnje te ustrajanje u njoj i ulaganje napora potrebnih da se radnja izvrši (Ostović, 2020).

Vjerovanje pojedinca o njegovoj samoefikasnosti pronalazi uporište u nekoliko izvora informacija. Vlahek (2008) navodi kako su neki od izvora vjerovanja u samoefikasnost osobno iskustvo, koje je ujedno i najvažniji izvor, a uz osobno iskustvo tu su još i opažanje drugih i uvjeravanje od strane drugih. Ako osoba ima pozitivna prošla iskustva, to će utjecati

na razinu samoefikasnosti na način da će ona biti veća, dok će neuspješna prošla iskustva slabiti osjećaj samoefikasnosti. Opažanje iskustva drugih pojedinaca ima nešto manju snagu u oblikovanju osjećaja samoefikasnosti jer ovisi o procjeni opažača o tome koliko je sličan s modelom kojeg promatra, kao i koliko mu je važan model kojeg promatra. Uvjeravanje od strane drugih funkcionira na način da pojedinac uvjeri drugoga kako je sposoban za izvođenje određene akcije, te ovaj odluči poduzeti određenu akciju. Uz navedeno, na samoefikasnost mogu utjecati i tjelesna i emocionalna stanja koja uključuju različita raspoloženja, umor ili bol.

1.1.1. Samoefikasnost u akademskom okruženju

Iz prethodnog teorijskog okvira vezanog za konstrukt samoefikasnosti, jasan je značaj samoefikasnosti u akademskom okruženju. Uz to što određuje koliko će osoba biti ustrajna i koliko će napora uložiti, percepcija samoefikasnosti medijatorski određuje i uspjeh na studiju. Također, važno je spomenuti kako je percepcija samoefikasnosti čvrsto povezana s percepcijom sposobnosti kod studenata (Honicke i Broadbent, 2016). O samoefikasnosti ovisi kako će student percipirati svoju sposobnost da se nosi sa zahtjevima koje postavlja studentski život. Tako će studenti koji se osjećaju samouvjereni i koji su optimistični vjerojatnije sveučilište i zahtjeve studija doživljavati kao izazov, što će voditi uspješnijim akademskim učincima, dok će studenti s niskom razinom samoefikasnosti studij doživljavati kao prijetnju i posljedično postizati niže rezultate (Chemers, Hu i Garcia, 2001). U istraživanjima samoefikasnosti u akademskom kontekstu se sve veći fokus stavlja na akademsku motiviranost i samoregulaciju kod studenata. Pajares (1996) navodi da su, između ostalog, istraživanja samoefikasnosti u akademskim uvjetima usmjerena i specifično na odnos akademskog postignuća i akademske samoefikasnosti. U istraživanjima u ovom području je ispitivana i korelacija između varanja na ispitima s razinom samoefikasnosti (Finn i Frone, 2004). Richardson (2007) je ispitivao samoefikasnost u učenju u relaciji s motivima, stavovima, demografskim obilježjima te pristupom učenju. Uz navedeno, samoefikasnost je proučavana i u kontekstu aktivnosti na nastavnom satu (Pintrich i De Groot, 1990). Važno je naglasiti da su se istraživači samoefikasnosti u akademskom kontekstu bavili različitim vrstama samoefikasnosti, od opće samoefikasnosti, preko akademske samoefikasnosti, do specifičnijih oblika samoefikasnosti (samoefikasnost u

određenom predmetu, npr. matematici, jeziku i sl.). Primjerice, Prat-Sala i Redford (2010) proučavali su samoefikasnost u govorenju francuskog jezika u relaciji s akademskim učinkom.

Pregledom znanstvene literature koja se bavi konstruktom samoefikasnosti može se zaključiti da su ključne spoznaje da samoefikasnost ima izravnu i neizravnu ulogu u objašnjenju motivacije i izvedbe u različitim domenama funkcioniranja (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino i Barbaranelli, 2011). Kada je riječ o akademskom okružju, potrebno je naglasiti da je samoefikasnost proučavana kod nastavnika i kod studenata (Bandura, 1977, Caprara i sur., 2011), a kada je riječ o studentima, pokazalo se kako je samoefikasnost pozitivan prediktor akademskog postignuća i viših obrazovnih ciljeva. Dakle, osobe s višom razinom samoefikasnosti imaju u prosjeku bolja akademska postignuća od osoba s nižom razinom samoefikasnosti (Coutinho i Neuman, 2008). U provedenim istraživanjima Lee i Bobkoa (1994; prema Nasreen i Naz, 2013) te Lane, Lane i Kyprianou (2004) također je dobiveno da je samoefikasnost pozitivan prediktor akademske izvedbe i da je mjera samoefikasnosti dobar prediktor akademskih postignuća.

Prema teoriji samoefikasnosti, samoefikasnost je produkt osobnih, okolinskih i ponašajnih komponenti, pri čemu je naglašen osobni utjecaj pojedinca na njegovu samoefikasnost. Dakle, riječ je o osobnom sustavu koji osoba posjeduje a koji joj pomaže u regulaciji emocija, misli, motivacije ili akcija. Takav sustav sadrži kognitivne i afektivne strukture i kao takav omogućuje regulaciju, opažanje i analiziranje vlastitog ponašanja (Ivanov i Penezić, 2001). Nadalje, samoefikasnost utječe na ponašanje i na okolinu. Tako će oni studenti koji imaju izraženiju samoefikasnost biti više angažirani kada je u pitanju samoregulacija učenja i to na način da će postavljati ostvarive ciljeve ili će se koristiti učinkovitijim strategijama učenja, u odnosu na one čija je samoefikasnost manje izražena. Također, takve će osobe stvoriti kvalitetniju okolinu za učenje pa će tako pronaći partnere za učenje koji su efikasniji i ukloniti negativne faktore koji utječu na njihovo učenje. Uz to što samoefikasnost utječe na ponašanje pojedinca, ona je i produkt ishoda ponašanja i informacija koje pojedinac dobiva iz okoline. Ishod ponašanja tako može biti napredak prema cilju i postignuću, dok su informacije iz okoline, na primjer profesorove povratne informacije ili socijalne usporedbe s vršnjacima (Sorić, 2014). U toku prilagodbe na studij, studenti stvaraju vlastitu sliku o tome što je realno u pogledu ostvarivanja svojih ciljeva. Živković i Bagić (2001) navode kako studenti za vrijeme studija nauče prikladne i neprikladne načine kojima ciljevi mogu biti realizirani, kao i u kojoj životnoj dobi će te

ciljeve biti moguće ostvariti, te kako se suočiti s uspjehom ili neuspjehom. Navedeno utječe na njihovu samoeфикаsnost tijekom studija, međutim pad godine na fakultetu može promijeniti njihovu percepciju samoeфикаsnosti.

S obzirom na opisane teorijske i empirijske spoznaje u ovom području, za očekivati je da percipirani neuspjeh vezan za pad godine može voditi negativnom očekivanju ефикаsnosti u akademskim obvezama. Drugim riječima, može se pretpostaviti da će studenti koji trenutno ponavljaju godinu ili su ranije ponavljali godinu na fakultetu imati u prosjeku nižu razinu samoeфикаsnosti od studenata koji obavljaju svoje akademske obveze u zadanom roku.

1.2. Stres

Stres se u znanstvenim istraživanjima definira na tri načina: kao vanjski podražaj ili sila koja djeluje na pojedinca, kao individualni psihički ili tjelesni odgovor na vanjsku silu te kao proces koji se sastoji od izvora stresa, reakcija i posljedica te individualnih i vanjskih čimbenika, odnosno kao kompleksna interakcija osobe i njezine okoline (Slišković, 2016). Iz navedenog proizlaze tri pristupa u proučavanju stresa: podražajni, reakcijski i interakcijski (Slišković, 2016). Interakcijski pristup još se naziva i kognitivni jer se odnosi na kognitivne procese procjene o kojima ovisi reakcija na stres. Kognitivni je pristup ujedno i pristup koji prevladava u današnje vrijeme jer naglašava individualne razlike, međutim, još uvijek postoje struje koje se oslanjaju na podražajni ili reakcijski pristup. Važno je naglasiti da je interakcijski pristup kasnije prerastao u transakcijski, koji će biti objašnjen dalje u tekstu.

Podražajni pristup oslanja se na činjenicu da je izvor stresa vanjski faktor, potpuno nezavisan od bilo kojeg drugog faktora. Slišković (2016) navodi neke od vanjskih faktora kao što su opterećenje, razina zahtjeva ili štetni elementi iz okoline. Lazarus i Folkman (2004) ukazuju kako su podražajne definicije usmjerene na događaje u okolini kao što su primjerice prirodne katastrofe, štetni okolišni uvjeti, bolest ili otpuštanje s posla. Podražajne definicije dakle pretpostavljaju da su određeni događaji i situacije same po sebi stresne te se razlike kod pojedinaca pri procjenjivanju takvih događaja ili situacija ne smatraju produktom pojedinca, već stresne situacije.

Reakcijski pristup u fokus stavlja tjelesnu reakciju organizma koja se može odnositi na neposrednu fiziološku reakciju koja nastane kada se osoba suoči sa stresnom situacijom ili

se može odnositi na kronične poremećaje u zdravlju (Slišković, 2016). Ovaj pristup uporište pronalazi u homeostazi koja je, prema definiciji, svojstvo kojim organizam održava svoje unutarnje uvjete stabilnima i relativno konstantnima, a u slučaju narušavanja homeostaze doći će do bolesti ili smrti organizma (Guyton i Hall, 2017). Walter Cannon prvi je smatrao da je stres poremećaj homeostaze do kojeg dolazi zbog hladnoće, sniženog šećera ili zbog nedostatka kisika (Dale, 1947). Kanadski liječnik Hans Selye, koji se ujedno smatra i glavnim predstavnikom reakcijskih modela stresa, 1936. godine o pojmu stresa govori kao o skupu tjelesnih obrana kojim se organizam štiti od štetnih podražaja (Selye, 1955). U današnje vrijeme, znanstveni radovi u području reakcijskog modela istražuju fiziološke reakcije osoba u susretu sa stresorima. Kada je riječ o načinu na koji tijelo ili osoba odgovara na stres, taj odgovor nije vezan za stresore nego slijedi opći obrazac odgovora na stres. Međutim, kada je riječ o ishodima takvih odgovora, oni su nepredvidivi i ovise o općoj reaktivnosti organizma. Organizam pod stresom zapravo pokušava povratiti narušenu homeostazu. Guyton i Hall (2017) navode kako su neuroendokrini i imunski sustav najviše pogođeni stresom te navode kako se određene funkcije poput hranjenja, razmnožavanja i osjeta boli smanjuju, dok se funkcije poput obrambenog ponašanja, budnosti i pažnje povećavaju kada je organizam pod stresom.

Danas je među znanstvenicima uglavnom prihvaćeno mišljenje da termin stres obuhvaća opći proces koji povezuje izvore stresa odnosno stresore, suočavanje sa stresom i ishode stresa, a ne samo specifične elemente. Kao ključni faktor koji određuje hoće li doći do pojave stresa ili ne navodi se osobna percepcija situacije i procjena stupnja ugroženosti, što predstavlja sve faktore koji posreduju između stresora i stresne reakcije (Slišković, 2016). Davison i Neale (1998) navode da u slučaju kada osoba procjenjuje da određeni događaj nadmašuje njegove sposobnosti prilagođavanja, dolazi do pojave stresa. Zbog ovakvog definiranja stresa omogućeno je objašnjavanje individualnih razlika u procjenama stresnih situacija među pojedincima koje su kada je riječ o podražajnim i reakcijskim pristupima, uvelike zanemarene. Kognitivna procjena je jedini faktor kojim se objašnjava različita reakcija ljudi na jednake stresore (Larsen i Buss, 2008; Muchinsky, 2006). Lazarus i Folkman (2004b) navode kako upravo kognitivna procjena pokazuje kako je odnos između osobe i okoline promjenjiv i određen osobinama ličnosti, vrijednostima i stavovima te osobe. Svaka osoba, ovisno o navedenim faktorima na različit način predviđa i interpretira karakteristike svoje okoline. Ključni doprinos oblikovanju interakcijskog ili kognitivnog pristupa stresu dali su Lazarus i Folkman (1987) koji su postavili relacijsku definiciju stresa

kao odnos pojedinca i okolinskih zahtjeva za koje je procijenjeno da prelaze mogućnosti te da narušavaju dobrobit pojedinca. Larsen i Buss (2008) stres definiraju stvarnim ili interpretativnim napadom na integritet osobe, bilo tjelesni, bilo psihički, što posljedično dovodi do tjelesnih ili psihičkih reakcija. U današnje vrijeme, od strane psihologa, stres je definiran kao psihički ili fizički odgovor na stresore. Potpuno jednak događaj osobe mogu doživjeti na različit način. Tako će jedna osoba doživjeti visoku razinu stresa u datoj situaciji, dok će netko drugi prihvatiti događaj mirnije ili kao nešto što će joj donijeti određeno iskustvo ili znanje ili bilo što pozitivno, iako je događaj sam po sebi zamarajući ili frustrirajući. Dakle, riječ je o subjektivnoj percepciji nekog događaja koja dovodi do stresa, a ne o činjenici je li on kao takav stresan.

Interakcijski (kognitivni) model razlikuje dvije vrste procjene, primarnu i sekundarnu. (Lazarus, 1984). Primarna procjena se odnosi na to kako osoba procjenjuje stresor, to jest, procjenjuje li ga ona kao prijeteći ili ne. Sekundarna procjena odnosi se na procjenu pojedinca o tome može li se on nositi za zahtjevima situacije, odnosno osoba vrednuje svoje strategije suočavanja sa stresorom. Procjena može imati kratkoročne ili dugoročne posljedice, a na procjenu djeluju karakteristike i pojedinca i situacije (Sulsky i Smith, 2005; Buško, 2007)

Transakcijski model suočavanja opisuje kao dinamički proces koji varira u funkciji promjena u zahtjevima i osobnim procjenama situacije (Lazarus 1984; Lazarus 2000). Prema Lazarusovoj definiciji „pojam suočavanja uključuje kognitivne i ponašajne napore usmjerene na svladavanje specifičnih vanjskih - okolinskih i/ili unutrašnjih zahtjeva, kao i sukoba među njima, koje osoba procjenjuje prevelikim za svoje sposobnosti ili resurse kojima raspolaže. Ta se ponašanja i misli ili kognicije neprestano mijenjaju, ovisno o tome kako pojedinac procjenjuje prirodu svog odnosa s okolinom u kojoj se nalazi“ (Buško, 2007, str. 64). Slišković (2016) navodi kako je u transakcijskom modelu stoga uveden pojam reprocjene utemeljen na novim informacijama, bilo iz okoline bilo iz osobnih reakcija. Međutim, te prednosti transakcijskog modela u odnosu na prijašnje modele predstavljaju ujedno i nedostatke u metodološkom pogledu jer je teško odrediti kada proces stresa počinje, a kad završava. Također, time je otežano i proučavanje stresa. Naglašeno je i da transakcijsko gledište općenito stavlja veći fokus na osobine ličnosti i njihov utjecaj na procjenu i suočavanje.

U suvremenoj se literaturi pod pojmom stresori podrazumijevaju izvori stresa, odnosno različiti događaji koji prouzrokuju stres. Akutni stresori su oni koji traju kratko, dok su

kronični stresori oni koji traju dulji period. Stresori mogu utjecati na osobu kao i na ukupnu populaciju na nekom prostoru. Stres može biti rezultat svakodnevnih briga kao što su gužva u prometu ili prepirka s profesorom. Dosad navedeni stresori dolaze iz okoline, ali stresori mogu biti i u samom pojedincu, kada se radi o suprotstavljanju njegovih želja i motiva (Atkinson i Hilgard, 2007). Stresni događaji dijele se na velike životne događaje, traumatske događaje koji su značajni od uobičajenih, svakodnevne brige i unutarnje konflikte. Zajedničke karakteristike svih stresora su da mogu uzrokovati stanja preopterećenosti ili preplavljenosti.

Kratkoročne reakcije i dugoročne posljedice stresa se mogu podijeliti u tri kategorije: psihičke, ponašajne i fiziološke. Petek (2016) navodi neke primjere takvih ishoda, odnosno reakcija i posljedica. Psihički ishodi stresa mogu biti porast tjeskobe, negativnih emocija, gubitak pažnje, problemi s koncentracijom, umor, pa čak i samoubojstvo. Ponašajni ishodi su povlačenje, izolacija kod kuće ili na poslu, veća konzumacija cigareta, kave ili alkohola, razdražljivost, agresija, seksualna disfunkcija, niska motivacija za rad te nasilje kod kuće ili na poslu. Naposljetku, pod fiziološke reakcije i posljedice spadaju porast kolesterola, povišenje krvnog tlaka, bol u prsima, nesanica, pojava određenih vrsta karcinoma, probavne smetnje, glavobolja, koštano-mišićne tegobe te pad imunološkog sustava.

Način na koji pojedinac reagira na stres produkt je više faktora. Individualna osjetljivost, vanjske okolnosti i stresori utječu na reakciju pojedinca na stres. Pri tome, osobnost, dob i stil života određuju individualnu osjetljivost, dok u vanjske okolnosti spadaju okolina, obitelj, prijatelji i radna atmosfera. Individualna osjetljivost, vanjske okolnosti i stresori posljedično mogu voditi bolestima koje nastaju kod visokih razina stresa (Marlais i Hudorović, 2015).

1.2.1. Stres u akademskom okružju

Nerijetko stresori prouzrokuju suprotstavljene radnje, poput istovremene želje za sudjelovanjem i odgađanjem. Ovaj se slučaj može primijeniti u akademskom kontekstu kada kod studenta postoji želja za učenjem, ali u isto tako i želja za odgađanjem. Stresorima ne možemo upravljati i oni nisu podložni našem utjecaju. U akademskom kontekstu, primjer

može biti ispit koji se ne može izbjeći, odnosno koji mora biti položen kako bi godina bila uspješno završena (Larsen i Buss, 2008).

Lacković-Grgin (2004) navodi da učenici i studenti smatraju stresnim velike obaveze vezane uz ispite, kolokvije, seminarske radove kao i vremenske pritiske koje škola ili fakultet nameću. U razdoblju od tri do pet godina studiranja student prosječno položi 20 do 50 ispita. Neki od izvora stresa koji se učestalo pojavljuju u akademskom životu su primjerice velika količina ispita u kratkom roku, loše organizirano vrijeme, strah i nesigurnost. Pisanje ispita i priprema za ispit ponavljaju se duži vremenski period u životima studenta, što samim time dovodi do činjenice da je takva vrsta stresa nešto što traje duži period. Takav stres nekim studentima djeluje mnogo ozbiljnije nego što objektivno jest.

Problem s kojim se studenti često susreću je loša raspodjela vremena. Misra i McKean (2000) navode da su dobra raspodjela i organizacija vremena, kombinirane s ugodnim slobodnim aktivnostima dobar i uspješan način za smanjivanje akademskog stresa. Često puta studenti prolongiraju svoje studentske obaveze koje im se kasnije nakupe i onda pokušavaju obaviti što je više moguće obaveza u kratkom roku, što naravno, rezultira većom količinom stresa (Turčinović, 2014). Jedna od problematičnih značajki obrazovnog sustava je izjednačavanje učenika i/ili studenata u smislu jednake količine i izvora informacija za svakog pojedinca, te zahtijevanje jednake količine znanja i ispunjenja zahtjeva. Naime, obrazovni sustav ne uzima u obzir da se studenti razlikuju u načinu na koji se odnose prema zahtjevima studija. Oni na različite načine percipiraju zahtjeve situacije i posljedično, manje ili više doživljavaju stres. Načini suočavanja razlikuju se s obzirom na faktore dobi, spola, vrste stresora, ali i s obzirom na procjenu stresa (Raković, Roknić i Vukša, 2017).

Također, ranije spomenute primarna i sekundarna procjena utječu na studentov doživljaj stresa. Ako je student procijenio da mu je događaj poput usmenog ispita važan kako bi ostvario svoj cilj, tj. prošao kolegij, ali je isto tako procijenio da ne posjeduje kapacitete, odnosno znanje da položi ispit, dolazi do stresa (Larsen i Buss, 2008). Dosadašnja istraživanja pokazuju kako umjerena količina stresa zahvaća 75-80% studenata dok 10 do 12% studenata doživljava visoke razine stresa (Brougham i sur., 2009). Neki od glavnih stresora koji pogađaju studente prema dosadašnjim istraživanjima provedenim na studentima uključuju financijske poteškoće, učenje, brojne obveze, pritisak, iscrpljenost, neadekvatnu prehranu te manjak vremena za prijatelje ili rekreaciju. Također, neki od čimbenika koji utječu na povećanje stresa u studenata odnose se na to na kojoj su godini fakulteta ili na koji način studiraju. Tako je utvrđeno da su studenti prve godine podložni najvećem stresu

(Wycliffe, 2008), kao i da izvanredni studenti doživljavaju više stresa od redovnih studenata. Međutim, nevezano radi li se o redovnim ili izvanrednim studentima, više od polovine ispitanika smatra studiranje kao vrlo stresno (Petek, 2016).

Nastavno na prethodni odlomak, studiranje može biti izvor stresa i sa sobom ostaviti trag na psihičko ili fizičko zdravlje pojedinca, a takvi tragovi mogu imati dugotrajan učinak. Prema dosadašnjim istraživanjima, mentalni se poremećaji u studentskoj populaciji javljaju u rasponu od 16.1 do 17.5% nakon dvije godine studiranja, dok se pojava neuroza povećava s povećanjem trajanja studiranja za prosječno 3.5% godišnje (Sokolović, 2017). Unatoč činjenici da je upis fakulteta važan događaj u životu svakog adolescenta, on sa sobom nosi i brojne druge stresne zahtjeve koji se nameću mladim ljudima (Lacković-Grgin i Sorić, 1997). Brougham i sur. (2009) navode kako su dosadašnja istraživanja pokazala da neki od stresora u studentskom okruženju uz same zahtjeve koje fakultet postavlja mogu biti i financije ili socijalne veze kao i svakodnevne brige poput parkinga i kašnjenja ili obiteljskih odnosa. Također, Lacković- Grgin (2004) navodi kako su nekada već i pri upisu u određene prestižne škole nazočni kompetitivnost i zahtijevanje visokog uspjeha. Takve stresne situacije za posljedice mogu imati lošije obrazovne uspjehe nego što je očekivano, kao na primjer pad godine. Također, pokazano je da studenti koji jesu motivirani i pokazuju značajnu aspiraciju nisu nužno uspješni na ispitnim rokovima, za što se jedno od objašnjenja može naći u akademskom stresu (Lacković-Grgin, 2004). Upravo zbog navedenog, pretpostavlja se da će razina stresa u studenata koji ponavljaju godinu biti veća nego kod razine studenata koji izvršavaju studentske obveze u predviđenom roku.

1.3. Percepcija uspjeha u studiranju

Studijske uspjehe ili neuspjehe studenti doživljavaju na različite načine, a između ostalog, i u ovisnosti o ranije navedenim faktorima poput stresa i samoefikasnosti. Osoba može potpuno različito doživjeti određeni stresan događaj poput pada na ispitu ili pada godine (Larsen i Buss, 2008; Muchinsky, 2006), pa će tako osobe koje doživljavaju takvu situaciju stresnom vjerojatno i posljedično imati lošije mišljenje o svom uspjehu. Također, neuspješne rezultate na ispitnim rokovima ili pad na fakultetu, kao i bilo koji drugi negativni faktor vezan za fakultet, poput primjerice neslaganja s profesorima, nemogućnosti usredotočavanja na izvršavanje obaveza ili slično, osoba može gledati kroz prizmu nisko očekivane samoefikasnosti. Točnije, osoba može smatrati da nije sposobna izvršiti određene zadatke i

sve navedeno može utjecati na percepciju vlastitog uspjeha, na način da će se automatski percipirati manje uspješnom, ako smatra da su nametnute obaveze takve da osoba sama nema kapacitet za ispuniti ih.

Hoće li se osoba doživljavati uspješnom ili neuspješnom svakako može ovisiti i kako će svoje uspjehe, odnosno neuspjehe atribuirati. Prema Weinerovom modelu atribucije postignuća lokus može biti eksternalni (osoba pripisuje zasluge vanjskim faktorima) ili internalni (osoba pripisuje zasluge unutarnjim faktorima), pa tako oni koji smatraju da „nisu krivi“ za takve produkte mogu sebe i dalje smatrati uspješnim studentima, dok će osobe koje internaliziraju uzroke neuspjeha, vjerojatno sebe smatrati neuspješnima u studiranju (Eberly, Holley, Johnson i Mitchell, 2011).

S obzirom na navedeno, u ovom je istraživanju uključena i mjera percepcije uspjeha u studiranju s pretpostavkom da će se studenti koji studijske obveze izvršavaju u roku percipirati uspješnijima od onih koji trenutno ponavljaju godinu ili su je ponavljali ranije. Također, s obzirom na predstavljene teorijske relacije percepcije uspjeha sa samoefikasnosti i doživljajem stresa, ovo se istraživanje usmjerilo i na provjeru povezanosti percepcije uspjeha u studiranju s razinom samoefikasnosti i stresa kod studenata.

1.4 Polazište i cilj istraživanja

S obzirom da je razdoblje studiranja stresno i kako je ranije navedeno, može oblikovati razinu stresa i samoefikasnosti, kao i percepciju uspjeha, osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u razini stresa i razini samoefikasnosti između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje, kao i razlikuju li se ovi studenti u percepciji akademskog uspjeha. Dodatno su se istraživanjem htjele provjeriti teorijski očekivane povezanosti između percepcije akademskog uspjeha s jedne strane te razine samoefikasnosti i doživljaja stresa s druge strane.

2. PROBLEMI I HIPOTEZE

2.1. Problemi

1. Ispitati razlikuju li se studenti koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku ("neponavlači") od studenata koji trenutno ponavljaju godinu ili su je ponavljali ranije ("ponavlača") u:

- a) razini percipiranog stresa
- b) razini opće samoefikasnosti
- c) percepciji uspjeha u studiranju

2. Ispitati povezanost između:

- a) percepcije uspjeha u studiranju s razinom percipiranog stresa
- b) percepcije uspjeha u studiranju s razinom samoefikasnosti.

2.2. Hipoteze

1.a) S obzirom da je iz prijašnjih istraživanja razdoblje studiranja definirano kao stresno razdoblje u životu osobe koja studira i s obzirom da studiranje sa sobom nosi svakodnevne stresne situacije koje se također ponavljaju u funkciji vremena studiranja (Brougham i sur., 2009), može se pretpostaviti da će razina stresa kod studenata koji ponavljaju i/ili su ponavljali godinu biti veća od razine stresa u studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija.

1.b) S obzirom da je samoefikasnost određena kao procjena pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda (Bandura, 1997), može se pretpostaviti da će ponavljanje fakultetske godine za osobu predstavljati određenu vrstu neuspjeha i da će posljedično razina samoefikasnosti biti niža kod studenata koji su produžili studiranje u odnosu na studente koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija.

1.c) Budući da je ponavljanje godine na fakultetu najčešće uzrokovano padom jednog ili više ispita na fakultetu, za pretpostaviti je da će studenti koji ponavljaju godinu pad godine atribuirati kao svoj neuspjeh i posljedično imati nižu percepciju uspjeha u odnosu na studente koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku (Vizek Vidović i sur., 2003).

2.a.) S obzirom da neuspjeh u akademskom području predstavlja specifičan izvor stresa, može se pretpostaviti da će percepcija uspjeha biti negativno povezana s razinom stresa (Halstead, Johnson i Cunningham, 1993).

2.b.) S obzirom da je percepcija akademske nekompetentnosti, prema ranijim istraživanjima negativno povezana s razinom samoeфикаsnosti (Vlahek, 2008), može se pretpostaviti da će percepcija uspjeha na studiju biti pozitivno povezana s razinom samoeфикаsnosti.

3. METODOLOGIJA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 338 ispitanika koji pohađaju jednu od prve tri godine (Prilog 1) preddiplomskih ili integriranih sveučilišnih studija u Republici Hrvatskoj. Sudionici dolaze sa sljedećih sveučilišta: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Sveučilište u Zadru, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište Sjever (Prilog 1). Uzorak je bio heterogen u pogledu studijskih usmjerenja koje studenti pohađaju; njihova studijska usmjerenja spadaju u sljedeća područja: društvene znanosti, umjetničko područje, biomedicina i zdravstvo, humanističke znanosti, prirodne znanosti, tehničke znanosti, biotehničke znanosti, interdisciplinarna područja umjetnosti i interdisciplinarna područja znanosti (Prilog 1). U ukupnom uzorku ispitanika bilo je 83.14% (N=281) ispitanica ženskog spola i 16.86% (N=57) ispitanika muškog spola (Prilog 7). Sa preddiplomskih studija bilo je N=293 studenata, a sa integriranih studija bilo je N =45 studenata (Prilog 1).

Ispitanici su, u svrhu odgovaranja na istraživačke probleme ovog istraživanja, podijeljeni na dvije skupine: 1) studente koji su dosadašnje studijske godine izvršili u predviđenom roku (N=234) i 2) studente koji ponavljaju godinu u trenutku ispitivanja ili su ponovili godinu do sada (N=93). Broj studenata koji trenutno ponavljaju godinu bio je N=50, dok je broj studenata koji su ranije ponavljali godinu a sada je ne ponavljaju bio N=43. U prvoj skupini bilo je 201 ispitanica ženskog spola i 33 ispitanika muškog spola. U drugoj je skupini bilo 80 ispitanica ženskog spola i 24 ispitanika muškog spola. Analiza s obzirom na spol (vidi Tablicu 1 u Prilogu 2) pokazala je da je više muškaraca u kategoriji ponavljača.

U skupini neponavljaja, 197 ispitanika bilo je na prediplomskom studiju, dok je 37 ispitanika bilo na integriranom studiju. U skupini ponavljaja 96 ispitanika pohađa preddiplomski studij, a 8 ispitanika pohađa integrirani studij. Od ispitanika koji su na prvoj godini studija (N=97), 10 njih su ponavljaji, a 87 neponavljaji. Kada je riječ o ispitanicima na drugoj godini studija (N=112), 93 ispitanika su neponavljaji, dok 19 njih pripada grupi ponavljaja. Od ukupnog broja ispitanika na trećoj godini studija (N=129), 97 ispitanika su neponavljaji, a 32 ispitanika ponavljaji. U uzorku ponavljaja, najveći je postotak (42.3%) ispitanika koji pohađaju studije društvenih znanosti, dok ih slijede ispitanici koji pohađaju humanističke znanosti (20.08%), a najmanje je onih iz interdisciplinarnih područja znanosti (5.13%) i umjetnosti (0.43%). U uzorku ispitanika koji su nekada ponavljali godinu ili je trenutno ponavljaju najveći postotak ispitanika studira u području društvenih znanosti (43.27%), a najmanji u području umjetnosti (0.97%), biotehničkih znanosti (3.85%) i interdisciplinarnih područja znanosti (3.85%) (Prilog 1).

3.2. Mjerni instrumenti

U svrhu istraživanja korišteni su: upitnik sociodemografskih i općih podataka, Skala opće samoefikasnosti (Ivanov, 2002), Ljestvica percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983) i čestica kojom je mjerena percepcija akademskog uspjeha.

Sociodemografski i opći podaci

Sudionici su odgovarali na sljedeće čestice: „Dob“; „Spol“; „Koja ste godina studija“; „Vrsta studija kojeg pohađate“; „Na kojem sveučilištu studirate“; „U koje znanstveno ili umjetničko područje spada Vaš studijski program“; „Navedite naziv Vašeg studijskog programa“; „Upišite dosadašnji prosjek ocjena na fakultetu koji pohađate zaokružen na dvije decimale“; „Ponavljate li trenutno (u ovoj akademskoj godini) godinu studija“; „Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, je li ovo prvi puta da ponavljate trenutnu godinu“; „Jeste li ikada ranije (u prethodnima akademskim godinama) ponavljali godinu studija“; „Ukoliko ste ikada ponavljali godinu navedite koliko ste puta sveukupno ponovili godinu/godine studija“ i „Ukoliko ste ikada ponavljali godinu navedite jeste li godinu ponovili na istom studiju koji sada pohađate“.

Ljestvica percipiranog stresa (eng. *Perceived Stress Scale* - PSS; Cohen, Kamarck i Mermestein, 1983) korištena je za mjerenje stupnja u kojem osoba doživljava svoj život nepredvidljivim, nekontrolabilnim i preopterećujućim, što predstavlja tri osnovne komponente doživljaja stresa (Lazarus i Folkman, 1984). Skalu su na hrvatski preveli i adaptirali Hudek-Knežević i suradnici (1999). Skala se sastoji od 10 čestica, a odgovori se boduju na ljestvici procjene od 0 do 4. Pri tome brojevi imaju sljedeće značenje: 0 - nikad, 1 – skoro nikad, 2 – ponekad, 3 – prilično često, 4 – jako često. Čestice su općenite prirode, pa se mogu primijeniti na različite situacije i različite populacije. Hudek-Knežević i suradnici (1999) utvrdili su jednofaktorsku strukturu, te pouzdanost tipa unutarnje konzistencije $\alpha = 0.88$, dok su Cohen i sur. (1983) utvrdili pouzdanost od 0.84 do 0.86. U ovom je istraživanju pouzdanost iznosila $\alpha = 0.88$. U provedenom istraživanju je uputom definirano da se procjene odnose na studij, konkretnije uputa je glasila: „Vezano za vaš studij, koliko ste često u proteklih mjesec dana...“, primjerice „osjećali da ne možete kontrolirati važne stvari u vašem životu; imali osjećaj da ne možete izaći na kraj sa svim stvarima koje ste morali napraviti; razljutili zbog stvari koje su izvan vaše kontrole...“. Ukupan rezultat dobiven je zbrajanjem procjena na svim česticama, te se kretao u teorijskom rasponu od 0 do 40, pri čemu viši rezultat označava više razine percipiranog stresa. Četiri čestice su rekodirane (na način da 0 označava jako često, 1 – prilično često, 2 – ponekad, 3 – skoro nikad i 4 – nikad) s obzirom na suprotno značenje (primjer tvrdnje koja je rekodirana: „Koliko često ste u proteklih mjesec dana vjerovali u svoje sposobnosti da možete izaći na kraj s osobnim problemima?“).

Skala opće samoefikasnosti (eng. *General Self-Efficacy Scale* – GSE; Schwarzer i Jerusalem, 1995) korištena je za mjeru samoefikasnosti. Skalu su na hrvatski preveli i adaptirali Ivanov i Penezić (Ivanov, 2002). Skala mjeri opći i stabilan osjećaj osobne efikasnosti u suočavanju s različitim situacijama. Sačinjena je od 10 čestica koje se procjenjuju na skali od 5 stupnjeva. Prva inačica skale koju su razvili Schwarzer i Jerusalem sastojala se od 20 čestica, što je kasnije reducirano na 10 čestica. Sudionici izražavaju svoje slaganje s tvrdnjama na skali čije krajnje vrijednosti imaju značenje: 1 – „uopće se ne odnosi na mene“ i 5 – „u potpunosti se odnosi na mene“. Čestice ove skale odnose se na doživljavanje sebe, na primjer: „Mogu riješiti većinu problema ako uložim dovoljno truda“ ili „Nije važno što mi stane na put, obično sam sposoban suočiti se s tim“. Skala opće samoefikasnosti je u brojnim istraživanjima (prevedena je na više od 20 jezika) pokazala pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije između .75 i .90. Također je pokazala dobru

konvergentnu i diskriminantnu valjanost (Ivanov, 2002). U ovom je istraživanju pouzdanost iznosila 0.89. Ukupan rezultat određuje se kao aritmetička sredina od svih 10 procjena na skali. Pri tome, veći rezultat upućuje na višu razinu samoeфикаsnosti (Kostić, 2020).

Čestica o percepciji akademskog uspjeha ili neuspjeha

U ovom dijelu ankete, studenti su odgovarali na česticu koja glasi: „Promatrajući svoja dosadašnja akademska postignuća, smatram se uspješnim studentom“. Mogućnost odgovora stupnjevana je na 4 razine od 1-„Uopće se ne slažem“ do 4-„Potpuno se slažem“. Veći rezultat označava veći stupanj percepcije akademskog uspjeha kod studenta.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u razdoblju od početka ožujka do kraja svibnja anonimnom online anketom koja je sadržavala niz pitanja o sociodemografskim i općim podacima, 10 čestica za procjenu samoeфикаsnosti, 10 čestica za procjenu percipiranog stresa i jednu česticu o percepciji akademskog uspjeha. Anketa je bila namijenjena studentima koji pohađaju prve tri godine preddiplomskih i integriranih studija u Republici Hrvatskoj. Podatci su prikupljeni online upitnikom koji je formiran putem *Google Forms* obrasca, a podijeljen na društvenoj mreži Facebook. Upitnik je dijeljen na osobnom Facebook profilu i očekivano je da će tehnikom „snježne grude“ upitnik biti podijeljen od strane zamoljenih kolega i poznanika. Na samom početku upitnika stajala je uputa koja jamči anonimnost i poziva na iskrenost i suradnju.

4. REZULTATI

U nastavku su prikazani deskriptivni parametri izračunati prije odgovora na istraživačke probleme. Deskriptivni parametri uključuju: aritmetičku sredinu, standardnu devijaciju, minimalnu vrijednost, maksimalnu vrijednost, teorijski raspon rezultata, asimetričnost i spljoštenost za rezultate na *skali stresa*, *skali samoeфикаsnosti* i *čestici percepcije akademskog uspjeha* (*Tablica 1*). Nadalje je, radi jednostavnosti prikaza u tablicama, korištena fraza "neponavljajući" za one koji su studijske obveze do sada izvršavali u predviđenom vremenu te "ponavljajući" za one koji trenutno ponavljaju ili su ranije ponavljali akademsku godinu.

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih parametara za rezultate na skali stresa i samoefikasnosti te čestici percepcije akademskog uspjeha, za studente koji svoje studijske obaveze izvršavaju u predviđenom roku (N=234) i studente ponavljače (N=104)

| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Dobiveni raspon</i> | | <i>Teorijski raspon</i> | | Asimetričnost (SE) | Spljoštenost (SE) |
|------|--------------------|----------|-----------|------------------------|------------|-------------------------|------------|--------------------|-------------------|
| | | | | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Nep. | Samoefikasnost | 3.76 | .68 | 1.30 | 5.00 | 1.00 | 5.00 | -.64 (.16) | .81 (.32) |
| | Stres | 20.58 | 7.67 | 2.00 | 40.00 | 0.00 | 40.00 | -.20 (.16) | -.44 (.32) |
| | Percepcija uspjeha | 3.03 | .74 | 1.00 | 4.00 | 1.00 | 4.00 | -.94 (.16) | .71 (.32) |
| Pon. | Samoefikasnost | 3.68 | .67 | 2.20 | 5.00 | 1.00 | 5.00 | -.28 (.24) | -.70 (.47) |
| | Stres | 21.59 | 7.60 | 4.00 | 37.00 | 0.00 | 40.00 | -.01 (.24) | -.39 (.47) |
| | Percepcija uspjeha | 2.79 | .88 | 1.00 | 4.00 | 1.00 | 4.00 | -.62 (.24) | -.13 (.47) |

Napomena: Nep = neponavljači, Pon = ponavljači, SE = standardna pogreška

Prema Klineovom kriteriju mjere razine stresa, samoefikasnosti i percepcije uspjeha normalno su distribuirane. Kada je riječ o samoefikasnosti, neponavljajući su, kao i ponavljajući, postigli nešto viši rezultat od srednje teorijske vrijednosti, dok kada je riječ o stresu obje skupine postižu srednje, odnosno umjerene rezultate. Na čestici percepcije uspjeha, obje skupine postigle su nešto veći rezultat od srednje vrijednosti (Tablica 1).

Provjerene su razlike u razini stresa, samoefikasnosti i percepciji akademskog uspjeha između studenata koji trenutno ponavljaju godinu i studenata koji su ranije ponavljali godinu te nisu dobivene statistički značajne razlike u sva tri slučaja (Prilog 3), stoga su ovi sudionici u istraživanju tretirani kao jedna skupina.

U svrhu odgovora na prvi problem izračunata su dva t-testa za nezavisne uzorke između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje u razini stresa te razini samoefikasnosti (Tablica 2).

Tablica 2 Prikaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje u razini stresa i razini samoefikasnosti

| | <i>M1</i> | <i>SD1</i> | <i>M2</i> | <i>SD2</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|-----------|----------|
| Razina stresa | 20.58 | 7.67 | 21.59 | 7.60 | -1.12 | 336 | .26 |
| Razina samoefikasnosti | 3.76 | .68 | 3.68 | .67 | 1.02 | 336 | .31 |

Legenda: 1 – studenti koji studiraju prema predviđenom trajanju studija, 2 – studenti koji su produžili studiranje

Utvrđeno je da između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje ne postoji statistički značajna razlika u razini stresa niti u razini samoefikasnosti (Tablica 2).

Uz navedena dva t-testa, kako bi se odgovorilo na zadnji dio prvog problema, izračunata je razlika u percepciji akademskog uspjeha između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje. Za ovu analizu nije bilo moguće koristiti *standardni Studentov t-test* za nezavisne uzorke zbog toga što je postojala i razlika u varijanci (Tablica 3), pa je korišten alternativni postupak, odnosno *Welchov t-test* za nejednake varijance, prikazan u Tablici 4.

Tablica 3 Prikaz razlikovanja varijanci kod studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje u percepciji akademskog uspjeha

| | <i>M1</i> | <i>M2</i> | <i>SD1</i> | <i>SD2</i> | <i>F</i> <i>varijanci</i> | <i>df</i> | <i>p</i> <i>varijanci</i> |
|--------------------|-----------|-----------|------------|------------|------------------------------|-----------|------------------------------|
| Percepcija uspjeha | 3.30 | 2.79 | .74 | .88 | 1.41 | 336 | .04* |

Legenda: 1 – studenti koji studiraju prema predviđenom trajanju studija, 2 – studenti koji su produžili studiranje * $p < .05$

Tablica 4 Prikaz rezultata Welchovog testa za nejednake varijance između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje u percepciji akademskog uspjeha

| | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|----------|
| Percepcija uspjeha | 5.22 | 170.75 | 0.00** |

Legenda: ** $p < .01$

Utvrđena je statistički značajna razlika u percepciji akademskog uspjeha između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija i studenata koji su produžili studiranje (Tablica 4). Studenti koji ponavljaju godinu percipiraju se manje uspješnima od studenata koji izvršavaju studentske obaveze u roku.

U svrhu odgovora na drugi problem računat je *Pearsonov* koeficijent korelacije r između rezultata na čestici percepcije akademskog uspjeha s jedne strane te rezultata na skali samoeфикаsnosti i skali stresa s druge strane (Tablica 5).

Tablica 5 Pearsonov koeficijent korelacije r između rezultata na skali stresa i čestici percepcije akademskog uspjeha i između rezultata na skali samoeфикаsnosti i čestici percepcije akademskog uspjeha.

| | Samoeфикаsnost | Stres |
|-------------------------------|----------------|-------|
| Percepcija akademskog uspjeha | .41** | -.26* |

Legenda: * $p < .05$ ** $p < .01$

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između rezultata na skali samoeфикаsnosti i rezultata percepcije akademskog uspjeha. Što je veća percepcija akademskog uspjeha, veća je i razina samoeфикаsnosti kod studenata. Uz to, utvrđena je statistički značajna negativna povezanost između rezultata na skali stresa i rezultata percepcije akademskog uspjeha. Što je veća razina stresa kod studenata, percepcija akademskog uspjeha je manja (Tablica 5).

5. RASPRAVA

U vrijeme kada je studiranje puno „popularnije“ i nameće se kao prestiž više nego što je to bilo prije samo nekoliko desetljeća i kada se od pojedinaca očekuje uspješnost u izvršavanju akademskih obaveza postavlja se pitanje kako neuspjeh promatran kroz prizmu pada godine na fakultetu oblikuju stres i samoefikasnost studenata. S obzirom da studenti i stres i osjećaj samoefikasnosti doživljavaju na individualan način, cilj ovog istraživanja bio je odrediti postoji li razlika u razini stresa i razini samoefikasnosti između studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija te tako na neki način ispunjavaju postavljene standarde i očekivanja nametnute u akademskoj okolini i studenata koji su produžili studiranje padom jedne ili više godina na fakultetu. Također, cilj je bio i utvrditi kakva je percepcija akademskog uspjeha kod studenata ponavljača i studenata neponavljača.

Prvi je problem bio ispitati postoji li razlika u razini stresa, razini samoefikasnosti i percepciji uspjeha između studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu. S obzirom da je iz prijašnjih istraživanja razdoblje studiranja definirano kao stresno razdoblje u životu osobe koja studira i s obzirom da studiranje sa sobom nosi svakodnevne stresne situacije koje se također ponavljaju u funkciji vremena studiranja (Brougham i sur., 2009), pretpostavljeno je da će razina stresa u studenata koji ponavljaju godinu biti veća od razine stresa u studenata koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija. Rezultatima ovog istraživanja utvrđeno je kako ne postoji razlika u razini stresa između studenata koji su ponovili godinu i studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku, iako je iz prosječnih vrijednosti vidljivo da su studenti koji ponavljaju godinu imali nešto više rezultate na skali stresa od studenata koji ne ponavljaju godinu (Tablica 1, Tablica 2), te je ova pretpostavka odbačena. Kognitivna procjena jedan je od faktora kojim se može objasniti zašto ljudi različito doživljavaju stres, pa tako i objašnjenje ovakvih nalaza može biti upravo u različitoj kognitivnoj procjeni sudionika koji su ponavljači i sudionika koji nisu ponavljači (Larsen i Buss, 2008; Muchinsky, 2006). Jedan od mogućih razloga zašto nije dobivena razlika jest mogućnost da studenti ponavljači ne procjenjuju situaciju ponavljanja prijetećom. Ovakvi rezultati uporište mogu imati i u činjenici da pojedinci imaju dispoziciju da određene događaje percipiraju na pozitivan ili negativan način. Dispozicije dakle mogu utjecati na procjenu zadovoljstva životom (Wilson, 1967). Ranijim je istraživanjima utvrđeno da postoji povezanost između zadovoljstva životom i doživljaja stresa (Hamarat, 2001; Chang 1998), pa ako se to uzme u obzir, može se pretpostaviti da pad godine na fakultetu nije nužno percipiran

na negativan način jer osoba ima dispoziciju pozitivnog percipiranja. Student tako pad godine na fakultetu može percipirati kao nešto pozitivno u kontekstu većih mogućnosti poput činjenice da će duže biti student, odgoditi kasnije životne odgovornosti, iskoristiti slobodnu godinu za druge željene aktivnosti za koje do tada nije bilo vremena i slično, što može biti faktor koji će pozitivno utjecati na razinu stresa, odnosno student će pad godine doživljavati manje stresnim od možda prvobitno očekivanog. Kao što je ranije navedeno, kao ključni faktor koji određuje hoće li doći do pojave stresa ili ne navodi se osobna percepcija situacije i procjena stupnja ugroženosti (Slišković, 2016), dakle, u ovakvom slučaju student se ne mora nužno osjećati ugroženo i samim time, pad godine ne mora izazvati stresnu reakciju.

Drugi dio prvog problema bio je ispitivanje razlike u razini samoeфикаsnosti između studenata koji izvršavaju studijske obveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu. S obzirom da je samoeфикаsnost određena kao procjena pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda (Bandura, 1997), pretpostavljeno je da će ponavljanje fakultetske godine za osobu predstavljati određenu vrstu neuspjeha i da će posljedično razina samoeфикаsnosti biti niža kod studenata koji su produžili studiranje u odnosu na studente koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija. Nije utvrđena razlika u razini samoeфикаsnosti između studenata koji su produžili studiranje u odnosu na studente koji studiraju prema predviđenom vremenskom trajanju studija (Tablica 1, Tablica 2), čime je i ova hipoteza odbačena, iako je iz rezultata u Tablici 1 vidljivo da studenti ponavljači imaju nešto veću prosječnu vrijednost na skali samoeфикаsnosti od neponavljača. Najprije, valja podsjetiti da samoeфикаsnost ovisi o osobnoj procjeni pojedinca je li za neku aktivnost sposoban, odnosno posjeduje li resurse da obavi određenu aktivnost, ali i o procjeni pojedinca kakav će ishod ta aktivnost donijeti (Ivanov i Penezić, 2001). Upravo zato, može se govoriti o tome da studenti koji ponavljaju godinu i dalje mogu vjerovati u svoju eфикаsnost da obave određenu akademsku aktivnost, iako njihovi ishodi do sada nisu bili uspješni. Sorić (2014) navodi kako pojedinac može imati visoku percepciju samoeфикаsnosti u učenju, ali svejedno ne ulagati dovoljno napora u učenje zato što smatra da njegov trud neće biti nagrađen, odnosno misli da ne može utjecati na svoje postignuće, točnije, na ishod situacije. Dakle, studenti koji su pali godinu možda ne smatraju svoju eфикаsnost krivcem za takav ishod i stoga njihova razina samoeфикаsnosti ostaje visoka unatoč neuspjehu. Uz to, ovdje nije mjerena specifično akademska samoeфикаsnost, već opća samoeфикаsnost pa razlog tome što nije došlo do značajne razlike u razini samoeфикаsnosti između ponavljača i

neponavljачa mođe biti i u činjenici da lošija akademska uspješnost nije utjecala na opći doživljaj samoefikasnosti kod studenata.

Treći dio prvog problema bio je ispitati razliku u percepciji uspjeha između studenata koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku i studenata koji ponavljaju godinu, kako bi se uopće o padu godine moglo govoriti kao o neuspjehu, što je polazište ovog istraživanja. S obzirom da je ponavljanje godine na fakultetu najčešće uzrokovano padom jednog ili više ispita na fakultetu, pretpostavljeno je da će studenti koji ponavljaju godinu pad godine atribuirati kao svoj neuspjeh i posljedično imati nižu percepciju uspjeha u odnosu na studente koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku (Vizek Vidović i sur., 2003). Utvrđeno je da postoji razlika u percepciji uspjeha između studenata koji izvršavaju studijske obaveze u roku i studenata koji ponavljaju godinu (Tablica 1, Tablica 4). Studenti koji ponavljaju godinu percipiraju se manje uspješnima od studenata koji izvršavaju studentske obaveze u roku što je u skladu s pretpostavljenim pa je tako ova hipoteza potvrđena i može se govoriti o padu godine u kontekstu studentskog neuspjeha. Očekivano, studenti koji ponavljaju godinu vjerojatno svoje ponavljanje vide kao neuspjeh što utječe na njihovu percepciju akademskog uspjeha.

Drugi je problem bio je usmjeren na ispitivanje povezanosti percepcije uspjeha u studiranju sa razinom stresa i razinom samoefikasnosti kod studenata. Prvo je ispitivana povezanost percepcije uspjeha u studiranju sa razinom stresa. Pretpostavljeno je da će percepcija uspjeha biti negativno povezana s razinom stresa, odnosno da će što je percepcija akademskog uspjeha veća, razina stresa kod studenata biti manja. Ova je hipoteza potvrđena (Tablica 5). U istraživanju koje su proveli Elias, Ping i Abdullah (2011) dobiveno je kako postoji negativna povezanost između razine stresa i akademskog uspjeha kod studenata preddiplomskih studija. Halstead, Johnson i Cunningham (1993) navode kako neuspjeh u akademskom području predstavlja specifičan izvor stresa, tako da je podatak da je stres veći u slučaju studenata koji se percipiraju manje uspješnima na studiju očekivan i logičan. Kada je riječ o povezanosti samoefikasnosti i percepcije uspjeha, Vlahek (2008) navodi kako je percepcija akademske nekompetentnosti, prema ranijim istraživanjima, negativno povezana s razinom samoefikasnosti, stoga je pretpostavljeno da će percepcija uspjeha na studiju biti pozitivno povezana s razinom samoefikasnosti, odnosno da će osobe koje imaju višu razinu samoefikasnosti smatrati sebe uspješnijim studentima. Ova je hipoteza također potvrđena (Tablica 5). Prema Banduri (1993), jedna od najvažnijih odrednica akademskih postignuća i motivacije za učenjem i odrađivanjem akademskih obaveza upravo je vjerovanje o efikasnosti obavljanja istoga. Pajares (1996) i Schunk (1995), također su proveli istraživanja o

samoefikasnosti čiji rezultati pokazuju kako su akademska motivacija, postignuća i učenje pod utjecajem samoefikasnosti, što ide u prilog povezanosti samoefikasnosti sa procjenom akademskog uspjeha kod studenata. Također, Lane i suradnici (2004) navode kako su studenti s niskom samoefikasnošću skloniji izbjegavanju akademskih obaveza što ih u konačnici vodi niskom uspjehu, dok su studenti s visokom samoefikasnošću skloniji ulagati više napora u traženje pomoći, aktivno sudjelovanje i skloniji su tražiti rješenje problema kada na problem naiđu. To ih vodi većem uspjehu na fakultetu što je opet u skladu s činjenicom da će se učenici s visokom razinom samoefikasnosti percipirati uspješnijima na studiju.

Moguće nedostatke ovog istraživanja treba za početak tražiti u načinu provedbe koja se odvijala preko interneta. U takvom okruženju, rezultati nisu pouzdani kao kada se radi o istraživanju u kojem su istraživači zajedno sa sudionicima te ne takav način postoji određeni vid kontrole koji u online istraživanjima nije moguć. Maliković (2015) navodi kako su neki od nedostataka internetskih istraživanja problemi s nereprezentativnošću uzorka, niska stopa odaziva, višestruko sudjelovanje ispitanika u istraživanju ili odustajanje od istraživanja prije kraja. Uz to, kada je u pitanju online istraživanje, postoji mogućnost da sudionici neće razumjeti uputu, a nema mogućnosti za dodatna objašnjenja. Također, Maliković (2015) navodi kako je jedan od problema online istraživanja velika anonimnost ispitanika koja im pruža mogućnost da se osjećaju manje odgovornima i odustanu od istraživanja ili sudjeluju u istraživanju s manjom razinom koncentracije. Nadalje, ne možemo znati koji su sve faktori mogli utjecati na raspoloženje ispitanika u trenutku kada je rješavao anketu. Ako je to za ispitanika primjerice bio dobar period na fakultetu i osjećao se dobro, možda je i njegov doživljaj uspjeha bio pozitivniji nego inače, ili u suprotnom, ako je sudionik bio u teškoj fazi na fakultetu u kontekstu polaganja ispita, možda se percipirao manje uspješnim nego inače.

Ograničenje istraživanja predstavlja i prethodno navedena činjenica da je istraživanjem mjerena opća samoefikasnost, a da u obzir nije uzeta specifična samoefikasnost u akademskom kontekstu. Uz navedeno, valja napomenuti da je za ispitivanje percepcije akademskog uspjeha korištena samo jedna čestica, što također predstavlja ograničenje u smislu upitne pouzdanosti ovakve mjere.

Kada je riječ o konkretnom uzorku ispitanika u ovom istraživanju, nedostatak je svakako činjenica da je uzorak bio prigodan (vidjeti detaljniji opis uzorka u Prilogu 1), odnosno nereprezentativan. Važno je naglasiti da je studenata ponavljača bilo manje i to je svakako moglo utjecati na rezultate. Također, u istraživanju je sudjelovalo općenito više studentica u odnosu na studente, a u kategoriji ponavljača bilo je više muškaraca nego u kategoriji

neponavljачa. Na rezultate su svakako mogle utjecati i druge karakteristike ispitanog uzorka poput dobi, godine studija, pohađanja preddiplomskog ili integriranog studija, sveučilišta i studijskog usmjerenja. Primjerice, iz dobivenih je podataka nemoguće odrediti ima li neki studij zahtjevnije zadatke koji su mogli pridonijeti razini stresa i samoeфикаsnosti ili percepciji uspjeha kod studenata. Isto tako, kada je riječ o godini studija, za neke studente prva godina može biti stresnija od zadnje godine i slično, a ovdje takve činjenice nisu uzete u obzir.

Uz navedeno, treba uzeti u obzir i vrijeme kada je ispitivanje provedeno sukladno obavezama na fakultetu. Period provođenja ovog istraživanja (ožujak-svibanj) nije obilježen velikim ispitnim rokovima za većinu studijskih programa, međutim količina obaveza (kolokviji, seminari, dodatni ispitni rokovi, predrokov i dr.) zasigurno variraju među ispitanim studentima. Ako je u vrijeme istraživanja period prepun kolokvija ili ispita, to može utjecati na rezultate na način da se primjerice poveća stres zbog ispitne anksioznosti, smanji samoeфикаsnost zbog niskog očekivanja ефикаsnosti, ili pak u suprotnom slučaju da se poveća samoeфикаsnost zbog visokog očekivanja ishoda, ako je student dobro pripremljen za ispite. Dakle, u kasnijim istraživanjima na ovu ili sličnu temu, bilo bi dobro u obzir uzeti i faktor vremena.

Svi navedeni faktori mogu utjecati na smjer kretanja rezultata i valjalo bi ih u budućim istraživanjima uzimati u obzir, odnosno pokušati što je više moguće izjednačiti ispitanike, kao i grupe ponavljачa i neponavljачa (Milas, 2009). Ipak, usprkos ograničenjima ovog istraživanja, iz njega se mogu izvući i neke praktične implikacije. S obzirom da su rezultati pokazali da studenti koji u prosjeku doživljavaju više stresa percipiraju sebe manje uspješnima, stručnjaci u ovom području i nastavnici bi trebali uzeti u obzir ulogu stresa u savladavanju zahtjeva studijskih programa. Navedeno je moguće postići bez narušavanja ishoda učenja i kriterija studijskih programa, primjerice adekvatnijom podrškom i potporom studentima u savladavanju potrebnih znanja i vještina, odnosno postizanju kompetencija. Navedeno bi zasigurno imalo učinka i na doživljaj samoeфикаsnosti, koji se također pokazao povezanim s doživljajem vlastite akademske uspješnosti

6. ZAKLJUČAK

1. Rezultati pokazuju da nema razlika u razini stresa i samoefikasnosti između studenata koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku i studenata koji trenutno ponavljaju godinu ili su je ranije ponavljali. Utvrđena je razlika u percepciji akademskog uspjeha između ponavljača i neponavljača, pri čemu se studenti koji ponavljaju godinu ili su je ranije ponavljali percipiraju manje akademski uspješnima od studenata koji izvršavaju studijske obaveze u predviđenom roku.

2. Utvrđena je negativna povezanost između razine stresa i percepcije uspjeha kod studenata; studenti koji u prosjeku doživljavaju više stresa, ujedno se percipiraju manje uspješnima. Također je utvrđena pozitivna povezanost između razine samoefikasnosti i percepcije uspjeha kod studenata; studenti koji imaju više razine samoefikasnosti ujedno imaju i veću percepcija akademske uspješnosti.

7. LITERATURA

- Atkinson, R.C. i Hilgard, E. (2007). Stres, zdravlje i suočavanje. U K. Matešić (Ur.), *Uvod u psihologiju* (str. 494-525). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. i Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97.
- Buško, V. (2007). Prediktori mjera psiholoških stanja u kontekstu transakcijske teorije stresa i načina suočavanja. *Medicinski glasnik*, 4(2), 63-70.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. i Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. i Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55.
- Cohen, S., Kamarck, T., i Mermelstein, R. (1983). Perceived stress scale (PSS). *Journal of Health and Social Behavior* 24, 285.
- Coutinho, S. A. i Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environment Research*, 11, 131-151.
- Dale, H. H. (1947). Walter Bradford Cannon, 1871-1945. *Obituary Notices of Fellows of the Royal Society*, 5(15), 407-423.
- Davison, G.C. i Neale, J.M. (1998). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eberly, M. B., Holley, E. C., Johnson, M. D., i Mitchell, T. R. (2011). Beyond internal and external: a dyadic theory of relational attributions. *Academy of Management Review*, 36(4), 731-753.

- Elias, H., Ping, W. S., i Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.
- Finn, K. V. i Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122.
- Guyton A. C. i Hall J. E. (2017). *Medicinska fiziologija - udžbenik, 13. izdanje*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Halstead, M., Johnson, S. B., i Cunningham, W. (1993). Measuring coping in adolescents: An application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(3), 337-344.
- Honicke, T. i Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hudek-Knežević, J., Kardum, I., Lesić, R. (1999). Efekti percipiranog stresa i stilova suočavanja na tjelesne simptome. *Društvena istraživanja*, 8, 543-561.
- Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju*. Magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Ivanov, L (2002). Skala opće samoeфикаsnosti. U Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
- Ivanov, L. i Penezić, Z. (2001). Samoeфикаsnost. *Radovi filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 39(16), 113-142.
- Janušić, P. (2018). *Izvori stresa kod studenata*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lacković – Grgin, K. (2004). Stres u djetinjstvu i mladosti. U K. Matešić (Ur.), *Stres u djece i adolescenata, izvori posrednici i učinci* (str. 107-214). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković - Grgin, K., i Sorić I. (1997). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena istraživanja*, 4-5(30-31), 461-475.

- Lane, J., Lane, A. M. i Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.
- Larsen, R.J. i Buss, D.M. (2008). Stres, suočavanje, prilagodba i zdravlje. U K. Matešić (Ur.), *Psihologija ličnosti*. (str. 566-600). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazarus R.S. i Folkman, S. (2004). Pojam stresa u biološkim i humanističkim znanostima. U K. Matešić (Ur.), *Stres, procjena i suočavanje* (str. 1-20). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazarus, R. (2000). Toward better research on stress and coping. *The American psychologist*, 55(6), 665-73.
- Lazarus, R. S., i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (2004). Situacijski čimbenici koji djeluju na procjenu. U K.
- Maliković, M. (2015). Internetska istraživanja. *Sveučilišni priručnik, Filozofski fakultet u Rijeci*.
- Marlais, M. i Hudorovic, N. (2015). Stres uzrokovan radnim okruženjem medicinskih sestara/tehničara u Općoj bolnici Dubrovnik. *Sestrinski glasnik*, 20 (1), 72-74.
- Matešić (Ur.), *Stres, procjena i suočavanje* (str. 85-118). Jastrebarsko: Naklada Slap
- Meier, S., McCarthy, P. R. i Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8(2), 107-120.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko, Naknada Slap.
- Misra, R., i McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, 16(1), 41.
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology Applied to Work*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Nasreen, A. i Naz, A. (2013). A study of factors effecting academic achievement of prospective teachers. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 1, 23-31.

- Ostović, A. (2020). *Emocionalna prilagodba na studij studenata prve godine s obzirom na spol, promjenu mjesta boravka i razumu samoeфикаsnosti*. Završni rad. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Petek, K. (2016). *Studiranje kao izvor stresa redovnih i izvanrednih studenata Stručnog studija Sestrinstva*. Završni rad. Bjelovar: Visoka tehnička škola u Bjelovaru.
- Pintrich, P. R., i De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Prat-Sala, M. i Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Raković, I., Roknić, R. i Vukša, A. (2017). Utjecaj stresa u vrijeme rokova na zdravlje studenata. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13(49), 34-39.
- Reeve, J. (2005). *Razumijevanje emocija i motivacije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reibli, K. (2015). *Povezanost samopoštovanja, samoučinkovitosti i akademskog uspjeha s pristupima učenju*. Diplomski rad. Osijek: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Osijek.
- Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, 385–416.
- Schunk, D. H. (1995), Self-efficacy and education and instruction. U: Maddux J. E. (ur.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, 281–303.
- Selye H. (1995). Stress and disease. *Science*, 122, 625–631.
- Slišković, A. (2016). Stres u radu: Pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija. U Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. (ur), *Upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (str. 145-168). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Sokolović, D. (2017). *Akademski stres kod studenata*. Diplomski rad. Zagreb: Zdravstveno veleučilište Zagreb.

- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sulsky, L. i Smith, C. A. (2005). *Work stress*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Turčinović, Ž. (2014). Specifičnosti upravljanja stresom kod nastavnika i studenata u visokom obrazovanju. U I. Gajić (Ur.), *Sport, zdravlje, životna sredina* (str.108-113). Beograd: Fakultet za sport, Univerzitet „Union-Nikola Tesla“.
- Vlahek, I. (2008). *Samoeфикаsnost, potreba za spoznajom i učinak na testu iz statistike*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Vizek Vidović V., Rijavec M., Vlahović Štetić V. i Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP- VERN.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological bulletin*, 67(4), 294.
- Wycliffe, Y. (2008). Academic Stress, A Case of the Undergraduate students. Preuzeto: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:556335/fulltext01.pdf> (2021)
- Živković, I. i Bagić, D. (2001). Nade i strahovi studentske populacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 10(53), 383-414.

8. PRILOZI

Prilog 1 Opis sudionika prema relevantnim varijablama

Tablica 1 Tablični prikaz ispitanika s obzirom na godinu studiranja i ponavljanje godine

| | <i>Godina studija</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------|-----------------------|----------|----------|
| Neponavljači | 1. | 83 | 35.47 |
| | 2. | 77 | 32.91 |
| | 3. | 74 | 31.62 |
| Ponavljjači | 1. | 14 | 13.46 |
| | 2. | 35 | 33.65 |
| | 3. | 55 | 52.89 |

Tablica 2 Raspodjela ispitanika s obzirom na dob i ponavljanje godine

| | <i>Dob</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------|------------|----------|----------|
| Neponavljači | 18 | 3 | 1.29 |
| | 19 | 51 | 21.80 |
| | 20 | 71 | 30.34 |
| | 21 | 78 | 33.33 |
| | 22 | 15 | 6.41 |
| | 23 | 8 | 3.41 |
| | 24 | 4 | 1.71 |
| | 25 | 2 | 0.85 |
| | 29 | 1 | 0.43 |
| | 36 | 1 | 0.43 |
| Ponavljjači | 19 | 2 | 1.92 |
| | 20 | 14 | 13.46 |
| | 21 | 30 | 28.85 |
| | 22 | 29 | 27.88 |
| | 23 | 15 | 14.42 |
| | 24 | 7 | 6.73 |
| | 25 | 3 | 2.88 |
| | 26 | 2 | 1.92 |
| | 34 | 1 | 0.96 |
| | 36 | 1 | 0.96 |

Tablica 3 Raspodjela ispitanika s obzirom na vrstu studija i ponavljanje godine

| | <i>Vrsta studija</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------|----------------------|----------|----------|
| Neponavljači | Preddiplomski | 197 | 84.19 |
| | Integrirani | 37 | 15.81 |
| Ponavljjači | Preddiplomski | 96 | 92.31 |
| | Integrirani | 8 | 7.70 |

Tablica 4 Raspodjela ispitanika s obzirom na vrstu sveučilišta i ponavljanje godine

| | <i>Vrsta Sveučilišta</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|---|---|----------------------------------|----------|
| Neponavljači | Sveučilište Jurja Dobrile u Puli | 8 | 3.42 |
| | Sveučilište u Zadru | 57 | 24.36 |
| | Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | 36 | 15.38 |
| | Sveučilište u Zagrebu | 68 | 29.06 |
| | Sveučilište u Splitu | 11 | 4.70 |
| | Sveučilište u Dubrovniku | 2 | 0.85 |
| | Sveučilište u Rijeci | 50 | 21.37 |
| | Sveučilište Sjever | 2 | 0.85 |
| | Ponavljjači | Sveučilište Jurja Dobrile u Puli | 8 |
| Sveučilište u Zadru | | 35 | 33.65 |
| Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | | 6 | 5.77 |
| Sveučilište u Zagrebu | | 14 | 13.46 |
| Sveučilište u Splitu | | 14 | 13.46 |
| Sveučilište u Dubrovniku | | 3 | 2.89 |
| Sveučilište u Rijeci | | 23 | 22.12 |
| Sveučilište Sjever | | 1 | 0.96 |

Tablica 5 Raspodjela ispitanika s obzirom na područje studiranja i ponavljanje godine

| | <i>Područje studiranja</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------------------------------|--|--------------------|----------|
| Neponavljači | Društvene znanosti | 99 | 42.31 |
| | Umjetničko područje | 10 | 4.27 |
| | Biomedicina i zdravstvo | 26 | 11.11 |
| | Humanističke znanosti | 47 | 20.09 |
| | Prirodne znanosti | 13 | 5.56 |
| | Tehničke znanosti | 17 | 7.26 |
| | Biotehničke znanosti | 9 | 3.85 |
| | Interdisciplinarna područja umjetnosti | 1 | 0.43 |
| | Interdisciplinarna područja znanosti | 12 | 5.13 |
| | Ponavljjači | Društvene znanosti | 45 |
| Umjetničko područje | | 1 | 0.96 |
| Biomedicina i zdravstvo | | 9 | 8.65 |
| Humanističke znanosti | | 12 | 11.54 |
| Prirodne znanosti | | 14 | 13.46 |
| Tehničke znanosti | | 15 | 14.42 |
| Biotehničke znanosti | | 4 | 3.84 |
| Interdisciplinarna područja znanosti | | 4 | 3.84 |

Prilog 2 Raspodjela prema spolu

Tablica 1 Raspodjela ponavljača i neponavljača prema spolu

| | <i>Spol</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|--------------|-------------|----------|----------|
| Neponavljači | Ž | 201 | 85.90 |
| | M | 33 | 14.10 |
| Ponavljači | Ž | 80 | 76.92 |
| | M | 24 | 23.07 |

Tablica 2 Prikaz rezultata hi-kvadrat testa između muškaraca i žena koji svoje studijske obaveze izvršavaju u roku i studenata koji su ponavljali godinu ili je u trenutku ponavljaju.

| | <i>x²</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------------------|-----------|----------|
| Ponavljanje godine | 4.14 | 1 | .04* |

Legenda: * $p < .05$

Prilog 3 Testiranje razlika u ispitivanim varijablama unutar uzorka "ponavljača"

Tablica 1 Prikaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke između studenata koji trenutno ponavljaju godinu i studenata koji su nekada prije ponavljali godinu u razini stresa, razini samoeфикаsnosti i percepciji akademskog uspjeha.

| | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|----------|
| Stres | .16 | 91 | .88 |
| Samoeфикаsnost | .42 | 91 | .67 |
| Percepcija uspjeha | .13 | 91 | .90 |

Legenda: $p < .05$