

Povezanost motivacije studenata s različitim aspektima prilagodbe na studij

Crnjak, Kruna

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:504990>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Kruna Crnjak

**POVEZANOST MOTIVACIJE STUDENATA
S RAZLIČITIM ASPEKTIMA PRILAGODBE
NA STUDIJ**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2019.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

KRUNA CRNJAK

**POVEZANOST MOTIVACIJE STUDENATA
S RAZLIČITIM ASPEKTIMA PRILAGODBE
NA STUDIJ**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Zrinka Greblo Jurakić

Zagreb, 2019.

Zahvala

Zahvaljujem doc.dr.sc. Zrinki Greblo Jurakić na vremenu uloženom u stručne savjete i podršku pri izradi ovog diplomskog rada na način koji je poticao moju autonomiju i osjećaj kompetentnosti.

Hvala svim sudionicima koji su sudjelovali u istraživanju iz znatiželje ili iz čiste želje da pomognu.

Zahvaljujem se svojim roditeljima, Lotti (četveronožnom članu moje obitelji) i prijateljima što su mi pružali podršku u ovom procesu te svome bratu Vjeranu što me oduvijek inspirira svojom najviše samoodređenom motivacijom u svemu što radi.

Sažetak

Povezanost motivacije studenata s različitim aspektima prilagodbe na studij

S ciljem provjere osnovnih postavki teorije samoodređenja, ispitala se povezanost motivacijskih orijentacija s različitim aspektima prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i percipirani stres. U istraživanju je sudjelovalo 144 studenata i 290 studentica studija u Zagrebu, prosječne dobi od 22.18 godina (SD=2.159). Podaci su prikupljeni putem *online* upitnika koji je sadržavao: *Ljestvicu akademske motivacije* (Vallerand i sur., 1993a), *Upitnik prilagodbe novih studenata* (Watson i Lenz, 2017), *Ljestvicu percipiranog stresa* (Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983) te pitanja vezana uz sociodemografske podatke i obilježja studiranja. Prema rezultatima, više samoodređene motivacijske orijentacije su pozitivno povezane, a amotivacija (i vanjska regulacija kod studentica) je negativno povezana s vjerom u sebe i svoje sposobnosti. Više samoodređene motivacijske orijentacije (također vanjska regulacija i introjeksija kod studenata) pozitivno su povezane i s percipiranom socijalnom podrškom, a amotivacija negativno. Kod studentica je utvrđena negativna povezanost intrinzičnih motivacija te pozitivna povezanost amotivacije i vanjske regulacije s percipiranim stresom. Kod studenata, utvrđena je pozitivna povezanost vanjske regulacije i introjeksije s percipiranim stresom. Studentice koje izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa, za razliku od onih koje izvješćuju o nižim razinama, iskazuju manje samoodređen motivacijski profil te niže razine na aspektima prilagodbe. Studenti koji izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa, za razliku od onih koji izvješćuju o nižim, postižu više rezultate na amotivaciji i introjeksiji, a niže na vjeri u sebe i svoje sposobnosti. Ovakvi rezultati osim što ukazuju na potencijalne rodne razlike u mehanizmima prilagodbe, mogu služiti i kao temelj za razvoj programa za pospješivanje prilagodbe studenata i studentica.

Ključne riječi:

motivacijske orijentacije, prilagodba na studij, percipirani stres, rodne razlike

Abstract

Relationship between students' motivation and different aspects of adjustment to university

With the aim of evaluating general principles of self-determination theory, the relationship between motivational orientations and different aspects of adjustment to university (belief in self and one's ability, perceived social support and perceived stress) was examined. The study included 144 male and 290 female students studying in Zagreb, with the mean age of 22.18 years (SD=2.159). The data were collected through an *online* questionnaire including: *Academic motivation scale* (Vallerand et al., 1993a), *Inventory of New College Student Adjustment* (Watson and Lenz, 2017), *Perceived stress scale* (Cohen et al., 1983), socio-demographics and other study-related questions. Results suggest that more self-determined motivational orientations are positively associated with belief in self and one's ability, while amotivation (and also external regulation for female students only) is negatively related to belief in self and one's ability. More self-determined motivational orientations (and also external regulation and introjection for male students only) are positively related to perceived social support, while amotivation is negatively related to perceived social support. Furthermore, for women, intrinsic motivational orientations are positively related to perceived stress, while amotivation and external regulation are negatively related to perceived stress. For men, both external regulation and introjection are positively related to perceived stress. Women reporting higher levels of perceived stress, compared to those reporting lower levels, showed less self-determined motivational profile and lower levels of adjustment aspects. Men reporting higher levels of perceived stress, compared to those reporting lower levels, tend to have higher levels of amotivation, introjection and lower levels of belief in self and one's ability. Results of this research, besides pointing out the potential gender differences in adjustment mechanisms, can also serve as the basis for developing programs to enhance students' adjustment to university.

Keywords:

motivational orientation, adjustment to university, perceived stress, gender differences

Sadržaj

1. Uvod.....	2
<i>Motivacija</i>	3
<i>Prilagodba na studij</i>	6
<i>Istraživanja motivacije i prilagodbe na studij</i>	8
2. Ciljevi i problemi istraživanja.....	10
3. Metoda	11
<i>Sudionici</i>	11
<i>Instrumenti</i>	12
Ljestvica akademske motivacije (Vallerand i sur., 1993a).....	12
Upitnik prilagodbe novih studenata (Watson i Lenz, 2017).....	13
Ljestvica percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983)	14
Sociodemografski podaci i obilježja studiranja.....	14
<i>Postupak</i>	15
4. Rezultati	16
<i>Deskriptivni podaci</i>	16
<i>Rodne razlike u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe</i>	17
<i>Povezanost motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studenata i studentica</i>	18
<i>Motivacijske orijentacije, vjera u sebe i svoje sposobnosti te percipirana socijalna podrška s obzirom na razinu stresa kod studenata i studentica</i>	21
5. Rasprava.....	22
<i>Povezanost motivacijskih orijentacija te vjere u sebe i svoje sposobnosti</i>	23
<i>Povezanost motivacijskih orijentacija i percipirane socijalne podrške</i>	23
<i>Povezanost motivacijskih orijentacija i percipiranog stresa</i>	25
<i>Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja</i>	27
<i>Praktične implikacije istraživanja</i>	29
6. Zaključak.....	31
7. Literatura.....	32
8. Prilozi.....	37

1. Uvod

Studiranje za mlade ljude predstavlja jedan od značajnih životnih razdoblja jer se javljaju nove situacije i mogućnosti razvoja u interpersonalnom i intrapersonalnom funkcioniranju (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007). Studenti se suočavaju s novim akademskim zadacima koji iziskuju veću razinu ustrajnosti i organizacijskih vještina. Zatim, suočavaju se i s promjenama u svojoj socijalnoj mreži. Navedene promjene vezane uz studiranje mogu predstavljati nove stresore i iziskuju određenu prilagodbu.

Početak studiranja gubi se učestalost kontakta sa srednjoškolskim prijateljima te se javlja potreba za stvaranjem novih prijateljstava (Compas, Wagner, Slavin i Vannatta, 1986). Također, 50% studenata upisom na studij, odlazi iz roditeljskog doma živjeti u studentski dom, vlastiti stan ili podstanarstvo (Šćukanec, Sinković, Bilić, Doolan i Cvitan, 2015). Dakle, za neke studente, promjena u socijalnoj mreži je izraženija jer se smanjuje dostupnost roditeljske podrške i prijatelja iz prijašnjeg mjesta stanovanja. Oni koji ne uspiju stvoriti novu podržavajuću socijalnu mrežu, više su usamljeni, postižu sveukupno niži prosjek ocjena i pod rizikom su odustajanja od studija (Dennis, Phinney i Chuateco, 2005; Mattanah i sur., 2010; Nicpon i sur., 2006). Zabrinjavajuća je činjenica da velik broj studenata ne završi upisani studij. U Hrvatskoj, čak skoro 40% studenata odustaje od studija (Matković, 2009), a 15% pauzira studij na godinu dana (Šćukanec i sur., 2015). Često se kod razvijanja strategija za smanjenje stope odustajanja od studiranja ističe važnost socijalne integracije (Grant-Vallone, Reid, Umali i Pohlert, 2003). Naime, promjene vezane uz studiranje mogu biti stresne, a kroz svoju socijalnu mrežu, pojedinac dobiva psihološku i materijalnu pomoć, što sprječava doživljavanje neke situacije stresnom te omogućava rješavanje stresne situacije na način da se smanjuje njena važnost i potiče zdravi ponašajni odgovor (Cohen i Wills, 1985). Studenti s višom razinom podrške roditelja i prijatelja također su više zadovoljni studijem (Napoli i Wortman, 1998) te općenito više posvećeni studiju i dobivanju diplome (Grant-Vallone i sur. 2003).

Nadalje, osim dostupnosti socijalne podrške, u suočavanju s novim akademskim zahtjevima važno je i kako osoba vrednuje svoje sposobnosti te kako se nosi s izazovnim situacijama. Studenti koji posjeduju negativna vjerovanja o sebi i vlastitim sposobnostima, rjeđe se upuštaju u rješavanje teških zadataka te češće odustaju u situacijama suočavanja s teškoćama (Pajares i Schunk, 2001). S druge strane, visoka samoefikasnost, tj. vjera u vlastite

sposobnosti, rezultira boljim akademskim ishodima jer studenti koji izvješćuju o višim razinama samoefikasnosti, doživljavaju neuspjeh kao izazov, a ne kao prijetnju (Jerusalem i Schwatzer, 1992). Nadalje, studenti koji su više optimistični te vjeruju u svoje sposobnosti, postižu bolji akademski uspjeh, zdraviji su, više zadovoljni studijem te izvješćuju o manjim razinama stresa i o većoj namjeri ostajanja na studiju (Chemers, Hu i Garcia, 2001).

Jedan od najčešćih razloga od odustajanja od studija jest gubitak motivacije (Farnell i sur., 2014). Stoga su za uspješnu prilagodbu veoma važni i razlozi studiranja, tj. različiti aspekti motivacije studenata i studentica. Naime, motivacija se smatra i jednim od najvažnijih psiholoških koncepata u obrazovanju (Vallerand i sur., 1992). Većina dosadašnjih istraživanja motivacije u akademskom kontekstu, povezuje motivaciju s akademskim uspjehom i akademskom izvedbom, psihološkom dobrobiti te zdravljem (Afzal, Ali, Aslam Khan, Hamid, 2010; Bailey i Phillips, 2015; Baker, 2004; Deci i Ryan, 2008; Próspero i Vohra-Gupta, 2007). Ipak, u istraživanjima su uključene samo neke vrste motivacije kao što su intrinzična i ekstrinzična motivacija, a sve više istraživanja potvrđuje višedimenzionalnost konstrukta motivacije u skladu s konceptima teorije samoodređenja (Deci i Ryan, 1985). S ciljem daljnje provjere osnovnih postavki teorije samoodređenja, na uzorku studenata i studentica u Zagrebu ispitana je povezanost različitih motivacijskih orijentacija s različitim aspektima prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i doživljaj stresa kod studenata.

Motivacija

Motivacija je psihološki konstrukt koji se odnosi na procese koji ponašanje daju energiju i smjer. Kako bi se objasnili navedeni procesi, nastale su različite teorije motivacije (Beck, 2003). Jedna od najpopularnijih teorija u akademskom kontekstu, teorija samoodređenja (Deci i Ryan, 1985), definira više različitih vrsta motivacijskih orijentacija, uzimajući u obzir stupanj u kojem je nečije ponašanje samoodređeno, tj. stupanj autonomije. Na kontinuumu, od najnižeg do najvišeg stupnja autonomije razlikuju se: amotivacija, više tipova ekstrinzične motivacije (vanjska regulacija, introjeksija, identifikacija, integracija) te intrinzična motivacija (Deci i Ryan, 1985). Ipak, razvijanjem upitnika za mjerenje različitih motivacijskih orijentacija i testiranjem teorije na studentskoj populaciji, dobiva se drugačija struktura motivacije. Integrirana regulacija, kao najviše samoodređen tip ekstrinzične motivacije nije potvrđena kao jedan od razloga sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima. Nadalje, literatura pokazuje da postoje tri vrste intrinzične motivacije koje je potrebno

razlikovati (Vallerand i sur., 1992, 1993a; Vallerand, 1997). Stoga ćemo objasniti motivaciju na temelju najčešće korištenog upitnika na studentskoj populaciji, Ljestvice akademske motivacije (*Academic Motivation Scale AMS-C 28*, Vallerand i sur., 1993a). Upitnik razlikuje sedam motivacijskih orijentacija: amotivacija, tri tipa ekstrinzične motivacije te tri tipa intrinzične motivacije.

Intrinzična motivacija odnosi se na izvođenje aktivnosti radi nje same te iskustva zadovoljstva koje proizlazi iz te aktivnosti (Ryan i Deci, 2000). Općenito, intrinzična ponašanja imaju unutarnji lokus kontrole, što znači da su odraz znatiželje i interesa pojedinca, a ne vanjskih zahtjeva te se takav oblik motivacije javlja iz psihološke potrebe za kompetentnošću i autonomijom (Deci i Ryan, 1985). *Intrinzična motivacija za znanjem* (eng. *to know*) odnosi se na izvođenje aktivnosti zbog ugone i zadovoljstva koje pojedinac osjeća tijekom učenja, istraživanja i razumijevanja nečeg novog (Vallerand i sur., 1992). Na primjer, student koji je intrinzično motiviran za znanjem, studira zbog zadovoljstva koje osjeća kada uči nešto novo. *Intrinzična motivacija za uspjehom* (eng. *toward accomplishment*) odnosi se na uključenost u aktivnosti radi ugone i zadovoljstva u pokušavanju postizanja ili kreiranja nečega (Vallerand, 1997). Student je intrinzično motiviran za uspjehom kada studira zbog zadovoljstva koje osjeća dok napreduje u učenju ili nadmašuje samoga sebe. *Intrinzična motivacija radi iskustva* (eng. – *to experience stimulation*) odnosi se na izvođenje aktivnosti s ciljem doživljavanja podražaja kao što su senzoričko zadovoljstvo, estetsko iskustvo, zabava i uzbuđenje koje proizlaze iz same uključenosti u takvim aktivnostima (Vallerand i sur. 1992). Na primjer, student koji je intrinzično motivirani radi iskustva, studira zbog snažnih osjećaja koje doživljava kada iznosi svoje ideje drugima.

Ekstrinzična motivacija odnosi se na izvođenje aktivnosti ne zbog toga što izaziva zadovoljstvo već zato što predstavlja sredstvo za postizanje cilja. Tri tipa ekstrinzične motivacije mogu se rasporediti po kontinuumu samoodređenja na kojem se od niže do više razine samoodređenosti nalaze: vanjska regulacija, introjeksija i identifikacija. *Vanjska regulacija* predstavlja najmanje samoodređen tip ekstrinzične motivacije. Ponašanja koja se izvode kako bi se izbjegle negativne posljedice, zadovoljili vanjski zahtjevi ili nagrada su vanjski regulirana (Ryan i Deci, 2000). Na primjer, student čije je ponašanje vanjski regulirano, studira kako bi kasnije imao dobro plaćeni i prestižniji posao ili kako bi izbjegao neodobravanje roditelja. *Introjeksija* uključuje određenu razinu prihvaćanja vanjskih razloga izvođenja neke aktivnosti, no ta aktivnost još nije u potpunosti samoodređena. Iako je unutrašnje motivirano, introjicirano ponašanje još uvijek ima vanjski lokus kontrole

(Vallerand i sur. 1992). Također, u pozadini introjekcije je želja za izbjegavanjem krivnje ili želja za očuvanjem ponosa i povećanjem samopoštovanja (Ryan i Deci 2000; Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan, 1991). Stoga, introjicirano motiviran student, kao razlog studiranja može navesti želju da sam sebi dokaže kako je sposoban završiti fakultet ili kako se ne bi osjećao kao neuspješna osoba. *Identifikacija* predstavlja više autonoman, ili samoodređen oblik ekstrinzične motivacije. Odnosi se na ponašanja koja se izvode jer su smatrana osobno važnima za pojedinca te se percipiraju kao da ih je pojedinac sam izabrao (Ryan i Deci, 2000). Student koji ima izraženu identificiranu motivaciju za studiranjem, studira jer smatra to važnim kako bi u konačnici radio posao koji voli. Dakle, motivacija za studijem kod takvog studenta je ekstrinzična, jer on studira zbog moguće koristi u budućnosti, no ponašanje je relativno samoodređeno budući da su razlozi osobni a ne vanjski nametnuti (Deci i sur. 1991). Zanimljivo je kako se razine ekstrinzične motivacije povećavaju, a razine intrinzičnih motivacija smanjuju, kroz godine školovanja. Objašnjenje jest da su društveni zahtjevi i uloge takvi da od pojedinca očekuju odgovornost i za aktivnosti koje nisu intrinzično zanimljive (Ryan i Deci, 2000)

Amotivacija je tip motivacije karakteriziran izostankom intrinzične i ekstrinzične motivacije. Također, predstavlja stanje u kojem nedostaje namjera za djelovanjem. (Ryan i Deci, 2000). Amotivirani pojedinci ne shvaćaju uzročno-posljedični odnos vlastitih djela i ishoda, doživljavaju osjećaj nekompetencije te percipiraju da su njihova ponašanja uzrokovana nečime što je izvan njihove kontrole (Deci i Ryan, 1985). U akademskoj okolini ne vide smisao odlaska u školu ili na studij, te u konačnici mogu prestati sudjelovati u akademskim aktivnostima, odustati od škole ili studija. (Vallerand i sur., 1992). Stoga, student koji je amotiviran ima osjećaj da gubi vrijeme školujući se i ne pokazuje interes za studiranjem.

Prema teoriji samoodređenja, za regulaciju motivacije važno je ispunjenje psiholoških potreba. Postoje tri primarne psihološke potrebe (potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću) koje kada su ispunjene, potiču više samoodređene oblike motivacije (Niemić i Ryan, 2009). Zadovoljenje psiholoških potreba odražava se u jednostavnom osjećaju autonomije, kompetencije pojedinca i povezanosti s drugima. Psihološka potreba za autonomijom jest potreba za samostalnim odabirom aktivnosti koje su u skladu s interesima i vrijednostima pojedinca (Deci i Ryan, 2000). Kompetencija se odnosi na osjećaje postignuća i učinkovitosti koji proizlaze iz iskazivanja i testiranja vlastitih sposobnosti u uvjetima optimalnog izazova (Ryan i Powelson, 1991). Potreba za povezanošću zadovoljava se ostvarivanjem bliskih i sigurnih odnosa drugima, tj. sa svojom socijalnom okolinom. Važno je

istaknuti kako socijalna okolina omogućuje kontekst kojim se zadovoljavaju i potrebe za autonomijom i kompetentnošću (Deci i Ryan, 2000). Stoga obitelj, prijatelji i drugi (na primjer profesori na fakultetu) imaju važnu ulogu u zadovoljenju psiholoških potreba pojedinca te tako i u regulaciji motivacije.

Prilagodba na studij

Od 1940-ih, istraživanjima iskustava studenata na studiju pokušalo se mjeriti i objasniti aspekte prilagodbe na studij, na temelju čega je razvijena najčešće korištena mjera prilagodbe studenata čiji su autori Baker i Siryk (1984). Prilagodba na studij smatra se višedimenzionalnim konstruktom te Baker i Siryk (1984) ističu pet ključnih aspekata: akademsku, socijalnu, osobno-emocionalnu prilagodbu i privrženost instituciji koje uključuju u svoj instrument Upitnik prilagodbe studenata na studij (*Student adaptation to College Questionnaire SACQ*, Baker i Siryk, 1984). Iako često korišten, upitniku se pripisuju određeni metodološki i teorijski nedostaci (Watson i Lenz, 2017). S ciljem uvažavanja posebnih karakteristika današnjih, sve više zastupljenih, studenata „milenijalaca“, te radi izdvajanja najvažnijih aspekata prilagodbe, Watson i Lenz (2017) kreiraju novi upitnik Upitnik prilagodbe novih studenata (*Inventory of New College Student Adjustment INCA*, Watson i Lenz, 2017). Glavni aspekti prilagodbe prema novokreiranom upitniku su vjera u sebe i svoje sposobnosti (eng. *belief in self*) te percipirana socijalna podrška (eng. *social network*). Promatrajući izazove s kojima se studenti suočavaju polaskom na studij, jasno je kako je prethodno spomenute aspekte važno uključiti u istraživanja prilagodbe na studij.

Percipirana socijalna podrška odnosi se na zadovoljavanje potrebe pojedinca za podrškom i informacijama od obitelji, prijatelja i drugih. Važno je istaknuti da, iako percepcija podrške ovisi o dostupnosti podržavajuće strukture u okolini, na percepciju utječu osobni faktori, uključujući dugotrajne osobine ličnosti i privremene promjene u stavu i raspoloženju osobe (Procidano i Heller, 1983). Također, istraživanja pokazuju kako postoje rodne razlike u percepciji socijalne podrške pri čemu su žene sklonije izvještavati o višim razinama socijalne podrške (Nicpon i sur., 2006; Zimet, Dahlem, Zimet i Farley, 1988). Isto tako, studentice u načinima nošenja sa stresom, češće koriste socijalnu podršku nego studenti (Dwyer i Cummings, 2001). Od 1970-ih povećan je interes za proučavanjem socijalne podrške kao resursa za suočavanje (eng. *coping resource*) (Zimet i sur. 1988). Naime, adekvatnost socijalne podrške povezana je s mnogim psihološkim i fizičkim simptomima i/ili predstavlja medijator u odnosu stresnih događaja i simptoma (Procidano i Heller, 1983). Nadalje,

istraživanja pokazuju kako su visoke razine podrške prijatelja i obitelji povezane s većom ustrajnošću na studiju i višim prosjekom ocjena (Dennis i sur., 2005; Malecki i Demaray, 2006; Nicpon i sur., 2006). Sve navedeno potvrđuje važnost uključivanja navedenog konstrukta u fenomen prilagodbe na studij.

Vjera u sebe i svoje sposobnosti je aspekt prilagodbe kojemu su konceptualno slični akademski pojam o sebi i samoefikasnost (Pester, Lenz, Watson, Dell'Aquila i Nkyi, 2018; Watson i Lenz, 2017). Akademski pojam o sebi i akademska samoefikasnost odnose se na vjerovanja pojedinca vezana uz njegov pojam o sebi i samoefikasnost u akademskom kontekstu. Konkretnije, akademski pojam o sebi odnosi se na percepciju o samome sebi u području akademskih postignuća (Schunk, 1991). Akademska samoefikasnost odnosi se na uvjerenje pojedinca da može uspješno izvesti dobiveni akademski zadatak (Schunk i Pajares, 2002). Velik broj istraživanja utvrđuje pozitivnu povezanost akademskog pojma o sebi i samoefikasnosti s upornošću i trudom, intrinzičnom motivacijom, akademskim uspjehom i izvedbom (Chemers i sur. 2001; Choi, 2005; Khan, 2013; Turner, Chandler i Heffer, 2009). Kod ispitivanja rodni razlika u samoefikasnosti, dobiveni su nekonzistentni rezultati. DeWitz i Walsh (2002) izvješćuju o višim razinama samoefikasnosti kod žena, Shkullaku (2013) utvrđuje niže razine samoefikasnosti kod žena, dok istraživanje autora Vuong i Brown-Weity (2010) ne utvrđuje postojanje rodni razlika. Samoefikasnost je često povezivana i sa stresom, te su pronađene značajne negativne korelacije stresa i samoefikasnosti (Chemers i sur. 2001, Hackett, Betz, Casas i Rocha-Singh, 1992; Newby-Fraser i Schlebusch, 1997).

Percipirani stres odnosi se na osjećaje i misli pojedinca o količini stresa koju osjeća u određenom vremenu ili periodu. Uključuje osjećaje o nemogućnosti kontrole i predvidljivosti života, životnih poteškoća, količine promjena u životu i vjere u vlastitu sposobnost nošenja s problemima ili teškoćama (Cohen i sur., 1983). Percipirani stres kod studenata je konzistentan prediktor akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe (Crockett i sur., 2007; Friedlander, Reid, Shupak i Cribbie, 2007; Pritchard i Wilson, 2003). Naime, vrijeme studiranja može biti dosta stresno za studente. Studenti kao neke od glavnih stresora vezane uz studiranje, navode povećanu razinu posla, nove odgovornosti, financijske teškoće i promjene u socijalnim aktivnostima (Ross, Niebling, Heckert, 1999). Nadalje, viša razine stresa negativno su povezane sa psihičkim i fizičkim zdravljem (Edwards, Hershberger, Russell i Markert, 2001) zatim s lošijim akademskim uspjehom i izvedbom (Elias i Abdullah, 2011). Naravno, postoje individualne razlike u percepciji stresa (Cohen i sur., 1983). Na primjer, intenzitet iskustva stresa varira s obzirom na vjeru pojedinca da posjeduje resurse za nošenje sa stresom (Lazarus

i Folkman, 1984). Što se tiče razlika između muškaraca i žena u razinama stresa, nalazi istraživanja se i u ovom području razlikuju. Na primjer, Baum i Grunberg (1991) su utvrdili da žene izvješćuju o višim razinama stresa na studiju, dok Cohen i sur. (1983) ne nalaze značajne razlike.

Istraživanja motivacije i prilagodbe na studij

Motivacijske orijentacije najčešće su povezivane s akademskim aspektom prilagodbe kao što su prosjek ocjena, ustrajnost u studiju, efektivnost studiranja (Baker, 2004). No vrlo je malo istraživanja koja povezuju motivacijske orijentacije s drugim aspektima prilagodbe kao što su socijalna podrška, vjera u sebe i svoje sposobnosti te percipirani stres.

Istraživanja motivacije prema teoriji samoodređenja na hrvatskom uzorku pokazuju kako studenti/ce najviše rezultate postižu na mjeri ekstrinzične identificirane motivacije, zatim na mjerama drugih intrinzičnih i ekstrinzičnih motivacijskih orijentacija te najmanje rezultate na amotivaciji (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015; Muller i Palekčić, 2005). Ipak, u tim istraživanjima nije uzeto u obzir svih sedam motivacijskih orijentacija, te nisu proučavane rodne razlike. Naime, prema istraživanjima (Baker, 2003; Vallerand i Bissonnette, 1992) žene odražavaju više samoodređen „motivacijski profil“ od muškaraca. Žene postižu više rezultate od muškaraca na svim vrstama intrinzičnih motivacijskih orijentacija, na više samoodređenim ekstrinzičnim motivacijskim orijentacijama (introjeksija i identifikacija) te niže rezultate na amotivaciji. Stoga je u istraživanjima povezanosti motivacije s drugim konstruktima potrebno uzeti u obzir navedene rodne razlike pri analizi i interpretaciji rezultata.

Baker (2004), provodeći istraživanje na studentima druge godine, dobiva kako je intrinzična motivacija povezana s nižim razinama stresa, amotivacija s višim razinama stresa i lošijom sveukupnom prilagodbom na studij, dok se ekstrinzična motivacija nije pokazala značajnom za navedene ishode. Nadalje, prema istraživanju na studentima i studenticama lošijeg socioekonomskog statusa s prve godine studija, intrinzična motivacija povezana je s boljom prilagodbom na studij, boljim akademskim uspjehom i nižim razinama stresa, amotivacija s nižim akademskim uspjehom te sniženim samopoštovanjem, a ekstrinzična vanjska regulacija značajno predviđa akademski uspjeh (Petersen, Louw i Dumont, 2009). Istraživanje na studentima i studenticama prve godine (Bailey i Phillips, 2015) također potvrđuje povezanost intrinzične motivacije s boljom prilagodbom na studij. Nadalje, amotivacija je povezana s lošijom prilagodbom, dok ekstrinzična motivacija nije značajno povezana s prilagodbom.

Pregled dosadašnjih istraživanja upućuje na relativno mali broj istraživanja koja ispituju odnos motivacije i prilagodbe na studij. Pored navedenog, dosadašnja istraživanja uglavnom su provedena na studentima i studenticama prve i druge godine studija, nisu uzete u obzir rodne razlike, te je dominantno korišten SACQ upitnik za mjerenje prilagodbe studenata na studij. S ciljem boljeg razumijevanja složenog fenomena prilagodbe na studij, osmišljeno je istraživanje u kojem smo ispitali odnos motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i percipirani stres kod studenata i studentica.

2. Ciljevi i problemi istraživanja

Sa svrhom provjere osnovnih postavki teorije samoodređenja u kontekstu prilagodbe na studij, cilj istraživanja bio je ispitati odnos različitih motivacijskih orijentacija s aspektima prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i percipirani stres kod studenata i studentica koji/e studiraju u Zagrebu.

Problemi i hipoteze

1. Utvrditi razlike između studenata i studentica u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe.
 - H1a: Studentice će iskazivati veće razine više samoodređenih motivacijskih orijentacija (identifikacija, intrinzična motivacija za znanjem, radi uspjeha, radi stimulacije) i introjeksijske, te niže razine amotivacije od studenata. Neće postojati razlike između studentica i studenata u razini vanjske regulacije.
 - H1b: Studentice će iskazivati više razine percipirane socijalne podrške od studenata. Neće postojati razlike između studenata i studentica u razinama percipiranog stresa te vjere u sebe i svoje sposobnosti.
2. Utvrditi obilježja povezanosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studentica i studenata.
 - H2: Više samoodređene motivacijske orijentacije bit će pozitivno povezane s percipiranom socijalnom podrškom, vjerom u sebe i svoje sposobnosti te negativno povezane s percipiranim stresom, dok će povezanost amotivacije s aspektima prilagodbe biti u obrnutom smjeru. Neće postojati značajnih povezanosti između vanjske regulacije i introjeksijske s aspektima prilagodbe
3. Utvrditi razlike između studenata i studentica koji/e doživljavaju više razine stresa od onih koji/e doživljavaju manje razine stresa u izraženosti motivacijskih orijentacija, vjere u sebe i socijalne podrške.
 - H3a: Studenti/ce koji/e doživljavaju više razine stresa iskazivat će niže razine vjere u sebe i svoje sposobnosti te socijalne podrške od onih koji/e doživljavaju niže razine stresa
 - H3b: Studenti/ce koji/e doživljavaju više razine stresa iskazivat će niže razine više samoodređenih motivacijskih orijentacija te više razine amotivacije od studenata/ica koji/e doživljavaju niže razine stresa. Neće postojati razlike u razinama vanjske regulacije i introjeksijske.

3. Metoda

Sudionici

Uzorak ovog istraživanja (N=434) čini 144 studenata (33.2%) i 290 studentica (66.8%) s 28 privatnih i javnih sveučilišta, veleučilišta i visokih škola u Zagrebu. Prosječna dob sudionika je 22.18 godina (SD=2.159), a raspon dobi je od 18 do 35 godina. Većina sudionika su studenti i studentice prirodnih i tehničkih znanosti (53.69%) od čega je najviše s Prirodoslovno-matematičkog fakulteta (n=98), Fakulteta strojarstva i brodogradnje (n=50) te Tehničkog veleučilišta (n=42). Od sudionika sa studija društveno-humanističkih znanosti (34.33%) najveći dio je s Hrvatskih studija (n=35), Filozofskog fakulteta (n=33) te Hrvatskog katoličkog sveučilišta (n=25). Ostali sudionici su sa studija medicinskih znanosti i glazbene umjetnosti. U uzorak nisu uključeni sudionici koji su nevaljano ispunili upitnik (n=6).

Prema Tablici 1., postotak sudionika koji su studenti/ce prve, druge, treće i četvrte godine studija kreće se između 18.4% i 21%. Najmanje sudionika je trenutno na apsolventskoj, zatim šestoj godini (na kojoj su u potpunosti studenti/ce Medicinskog fakulteta i Stomatološkog fakulteta) te na petoj godini studija.

Tablica 1. *Udio sudionika prema godini studija (N=433)*

		frekvencija	%
Godina studija	1. godina	79	18.2
	2. godina	89	20.5
	3. godina	84	19.4
	4. godina	91	21.0
	5. godina	58	13.4
	6. godina	19	4.4
	"apsolventska"	13	3.0
Ukupno		433	99.9

Napomena: *jedan sudionik nije upisao godinu studija

U Tablici 2., prikazane su frekvencije sudionika prema odgovorima na pitanja vezana uz okolnosti studiranja.

Tablica 2. *Frekvencije sudionika prema odgovorima na pitanja vezana uz okolnosti studiranja*

	DA		NE	
	frekvencija	%	frekvencija	%
Jesu li fakultet i smjer koji trenutno pohađate bili Vaš prvi izbor?	335	77.2	99	22.8
Jeste li promijenili mjesto boravka upisom na studij?	209	48.2	225	51.8
Jeste li tijekom dosadašnjeg studiranja promijenili fakultet ili smjer studija?	72	16.6	362	83.4
*Jeste li ikada morali ponovno upisati isti kolegij?	231	53.7	199	46.3
*Jeste li ikada ponavljali godinu studija?	306	71.2	124	28.8
Jeste li ikada pauzirali/zamrznuli godinu studija?	28	6.5	406	93.5
Jeste li prošli semestar, zbog pada, ponovno izašli na ispit iz istog kolegija?	146	33.6	288	66.4
Jeste li položili sve kolegije iz posljednjeg semestra?	245	56.5	189	43.5
Jeste li imali neki plaćeni posao tijekom ovog semestra?	222	51.2	209	48.2
Razmišljate li o prekidu studiranja na ovom fakultetu?	66	15.2	368	84.8

Napomena: * četiri sudionika nije odgovorilo na označena pitanja

Instrumenti

U istraživanju je korišteno tri upitnika: Ljestvica akademske motivacije (Vallerand i sur., 1993a), Upitnik prilagodbe novih studenata (Watson i Lenz, 2017), Ljestvica percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983) te pitanja vezana uz sociodemografske podatke i obilježja studiranja.

Ljestvica akademske motivacije (Vallerand i sur., 1993a)

Kako bi se ispitala motivacija studenata korištena je hrvatska verzija Ljestvice akademske motivacije (*Academic Motivation Scale AMS-C 28*, Vallerand i sur., 1993a) prilagođena za studentsku populaciju. Dobivena je dozvola za korištenje upitnika od autora R. J. Valleranda. Upitnik je formiran prema teoriji samoodređenja te se sastoji od 28 čestica tj. tvrdnji koje sudionici procjenjuju s obzirom na to koliko čestice odgovaraju nekom od razloga zbog kojih

pohađaju fakultet (npr: „Zbog toga jer se osjećam sretno i zadovoljno kad učim nove stvari.“, „Ne shvaćam zašto idem na fakultet i iskreno, baš me briga za studiranje.“). Stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom sudionici procjenjuju na ljestvici od 1 do 7 pri čemu brojevi imaju sljedeće značenje: 1 - uopće ne odgovara, 2 ili 3 - donekle odgovara, 4 - umjereno odgovara, 5 ili 6 - jako odgovara, 7 - odgovara u potpunosti. Ukupni rezultat računa se zasebno za svaki od 7 tipova motivacijskih orijentacija: amotivaciju, tri tipa ekstrinzične motivacije (vanjska regulacija, introjeksija, identifikacija) te tri tipa intrinzične motivacije (za znanjem, radi uspjeha, radi stimulacije) kao zbroj procjena četiri odgovarajućih čestica. Teorijski raspon rezultata na svakom od tipova motivacije kreće se od 4 do 28 pri čemu viši rezultat predstavlja veću razinu određenog tipa motivacijske orijentacije. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) za podljestvice varira od .83 do .86, s iznimkom podljestvice identifikacije $\alpha=.62$. Temporalna stabilnost ljestvice, provjerena je test-retest korelacijama koje iznose od .71 do .83, srednje vrijednosti .79 (Vallerand i sur., 1992). U ovom istraživanju koeficijent unutarnje konzistencije za cijelu ljestvicu iznosi $\alpha=.861$. Za podljestvice vrijednosti koeficijenata unutarnje konzistencije su sljedeće: amotivacija $\alpha=.921$, vanjska regulacija $\alpha=.795$, introjeksija $\alpha=.846$, identifikacija $\alpha=.829$, intrinzična motivacija za znanjem $\alpha=.884$, radi uspjeha $\alpha=.854$ i radi iskustva $\alpha=.880$.

Upitnik prilagodbe novih studenata (Watson i Lenz, 2017)

Kako bi se ispitala percipirana socijalna podrška i vjera u sebe i svoje sposobnosti, korišten je Upitnik prilagodbe novih studenata (*Inventory of New College Student Adjustment INCA*, Watson i Lenz, 2017) koji je preveden na hrvatski jezik metodom dvostrukog prijevoda (eng. *translation-back translation*). Dobivena je dozvola za korištenje od autora upitnika J. C. Watsona. Upitnik je razvijen s ciljem mjerenja poteškoća u prilagodbi studenata prve godine studija, no prema svojim obilježjima pogodan je i za mjerenje prilagodbe kod studenata viših godina studija. Sastoji se od 14 čestica koje sudionici procjenjuju na Likertovoj ljestvici od 4 stupnja pri čemu brojevi imaju sljedeće značenje: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – slažem se, 4 - u potpunosti se slažem. Ukupan rezultat čini zbroj procjena na svim česticama te može varirati od 14 – 56 pri čemu viši rezultat označava višu razinu prilagodbe na studij. Također, može se računati i ukupan rezultat za svaku od dvije podljestvice: percipirana socijalna podrška te vjera u sebe i svoje sposobnosti. Zbroj procjena šest čestica upitnika predstavlja rezultat na podljestvici percipirane socijalne podrške (npr: „Prijatelji me podržavaju u radu na ostvarenju mojih ciljeva.“, „Obiteljska podrška čini me jačim/om“) a zbroj procjena preostalih osam čestica čine ukupan rezultat na podljestvici vjere u sebe i svoje

sposobnosti (npr: „Moje navike učenja su efikasne“, „Znam što ću raditi nakon što diplomiram“). Viši rezultat na podljestvicama označava veću razinu percipirane socijalne podrške (teorijskog raspona rezultata od 6 do 24) odnosno vjere u sebe i svoje sposobnosti (teorijskog raspona rezultata od 8 do 32). Pouzdanost podljestvice vjere u sebe i svoje sposobnosti je $\alpha=.77$, a $\alpha=.83$ za podljestvicu percipirane socijalne podrške, što potvrđuje dobru unutarnju konzistenciju. Upitnik je relativno nov, te je validiran u samo još jednom istraživanju u kojemu je pouzdanost cijelog upitnika na tom uzorku $\alpha=.74$ (Pester i sur., 2018). Na našem uzorku, pouzdanost cijelog upitnika je $\alpha=.816$, dok je za podljestvicu vjera u sebe i svoje sposobnosti $\alpha=.740$, a za percipiranu socijalnu podršku iznosi $\alpha=.760$.

Ljestvica percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983)

Za mjerenje percipiranog stresa korištena je Ljestvica percipiranog stresa (*Perceived Stress Scale PSS*, Cohen i sur., 1983) koji je javno dostupan (Prilog 1). Sudionici procjenjuju učestalost određenih osjećaja/misli/ponašanja na ljestvici Likertovog tipa pri čemu brojevi imaju sljedeće značenje: 0 - nikad, 1 – skoro nikad, 2 – ponekad, 3 – prilično često, 4 – jako često, za 10 čestica (npr: „Vezano uz vaš studij, koliko često ste u proteklih mjesec dana: ...bili uznemireni zbog nečega što se neočekivano dogodilo; ...osjećali da se stvari odvijaju baš onako kako želite?“). Četiri čestice su negativno kodirane te su u daljnjim analizama odgovori rekodirani, na sljedeći način: 0 – jako često, 1 – prilično često, 2 – ponekad, 3 – skoro nikad, 4 – nikad. Ukupni rezultat dobiva se zbrajanjem procjena na svim česticama nakon rekodiranja, te se kreće u teorijskom rasponu od 0 do 40 pri čemu viši rezultat označava više razine percipiranog stresa. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je dobra kreće se od .84 do .86. Temporalna stabilnost je provjerena test-retest korelacijama za kraće vremenske intervale (.85, za dva dana razlike) (Cohen i sur., 1983). Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije na našem uzorku iznosi $\alpha=.903$.

Sociodemografski podaci i obilježja studiranja

Na kraju upitnika, sudionici odgovaraju na pitanja o spolu, dobi, fakultetu i smjeru, godini studija te prosjeku ocjena. Zatim slijede pitanja o okolnostima upisa na fakultet (npr: „Jeste li promijenili mjesto boravka upisom na studij?“, „Jesu li fakultet i smjer koji trenutno pohađate bili Vaš prvi izbor?“), navikama polaganja ispita na fakultetu (npr: „Jeste li položili sve kolegije iz posljednjeg semestra?“, „Jeste li ikada morali ponovno upisati isti kolegij?“), te razmišljaju li o prekidu studiranja na ovom fakultetu ili smjeru.

Postupak

Istraživanje je provedeno putem *online* anketnog upitnika u periodu od tjedan dana (10.6.2019.-17.6.2019.). Poveznica na *online* anketni upitnik, slana je na zajedničku elektroničku poštu, u zajednice na društvenim mrežama (Facebook) čiji članovi pripadaju ciljanoj (studentskoj) populaciji te je objavljujvana na privatnim Facebook profilima. Uz poveznicu te na prvoj strani upitnika, dane su informacije o temi i cilju istraživanja te trajanju ispunjavanja upitnika (15 min). Dodatno, na prvoj strani upitnika, sudionicima je objašnjeno kako je ispitivanje anonimno te da će uvid u podatke imati samo istraživači, a ako nalazi istraživanja budu javno objavljeni, podaci će biti prikazani u obliku prosječnih vrijednosti za cijelu grupu sudionika. Nadalje, naglašeno je kako je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno, da se ispunjavanje upitnika smatra pristankom na sudjelovanje u istraživanju te da sudionici imaju pravo odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku. Za sve upite u vezi istraživanja ponuđen je kontakt istraživača.

4. Rezultati

Deskriptivni podaci

Tablica 3. *Deskriptivni podaci za varijable istraživanja na studentima i studenticama (N=434)*

	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
Percipirani stres	0	40	20.48	8.367	20
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	11	32	24.04	4.159	24
Percipirana socijalna podrška	6	24	19.65	3.307	20
Amotivacija	4	28	9.164	6.296	6
(EM) vanjska regulacija	4	28	21.76	5.072	22.5
(EM) introjeksija	4	28	17.57	6.332	18
(EM) identifikacija	4	28	23.27	4.907	25
(IM) za znanjem	4	28	20.24	5.749	21
(IM) radi uspjeha	4	28	17.79	5.918	18
(IM) radi stimulacije	4	28	15.09	6.285	15

Napomena: (EM) – ekstrinzična motivacija; (IM) – intrinzična motivacija

Prema Tablici 3., vidljivo je kako sudionici na varijabli percipiranog stresa u prosjeku postižu srednji rezultat s obzirom na teorijski raspon ljestvice. Nadalje, sudionici u prosjeku postižu rezultate u gornjem dijelu teorijskog raspona ljestvice za varijable percipirana socijalna podrška i vjera u sebe i svoje sposobnosti.

Raspodjela rezultata na podljestvicama motivacije, izuzev amotivacije i (IM) radi stimulacije, negativno su asimetrične, tj. sudionici u prosjeku postižu vrijednosti blago ili visoko u gornjem dijelu teorijskog raspona podljestvica. Najviše prosječne vrijednosti sudionici postižu za varijable: (EM) identifikacija, (EM) vanjska regulacija i (IM) za znanjem. Na varijabli amotivacije, sudionici u prosjeku postižu vrijednosti u donjem dijelu teorijskog raspona podljestvice, dok na varijabli (IM) radi stimulacije postižu u prosjeku srednje vrijednosti.

Rodne razlike u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe

Za provjeru normalnosti raspodjele rezultata na varijablama kod studenata i studentica, proveden je Kolmogorov-Smirnov test (Tablica 4).

Tablica 4. *Deskriptivni podaci za varijable istraživanja kod studenata ($n_m=144$) i studentica ($n_z=290$)*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>KS_Z</i>
Percipirani stres	M	18.44	8.18	0	39	0.908
	Ž	21.49	8.29	1	40	-0.329*
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	M	23.51	3.83	12	30	-2.22**
	Ž	24.31	4.29	11	32	-1.752**
Percipirana socijalna podrška	M	18.42	3.53	6	24	-5.464***
	Ž	20.26	3.02	8	24	-7.461***
Amotivacija	M	9.93	6.86	4	28	5.92***
	Ž	8.78	5.97	4	27	8.711***
(EM) vanjska regulacija	M	21.49	5.42	4	28	-5.46***
	Ž	21.90	4.89	4	28	-6.912***
(EM) introjeksija	M	16.03	6.87	4	28	-1.066***
	Ž	18.33	5.91	4	28	-2.348***
(EM) identifikacija	M	21.96	5.62	4	28	-6.839***
	Ž	23.92	4.38	9	28	-9.951***
(IM) za znanjem	M	19.45	5.64	4	28	-3.662***
	Ž	20.64	5.77	4	28	-5.765***
(IM) radi uspjeha	M	16.28	5.98	4	28	-1.304***
	Ž	18.54	5.75	4	28	-3.674***
(IM) radi stimulacije	M	13.28	5.85	4	28	1.994**
	Ž	15.99	6.31	4	28	-1.243***

Napomena:

M - muškarci, Ž - žene; (EM) - ekstrinzična motivacija, (IM) - intrinzična motivacija;

* $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

Raspodjela rezultata za percipirani stres kod studenata ne odstupa od normalne distribucije, dok raspodjela rezultata na ostalim varijablama i kod studenata i studentica, statistički značajno odstupa od normalne distribucije. Apsolutne vrijednosti Kolmogorov-Smirnov Z-a variraju od 0.329 do 9.958, sve uz $p < .05$, stoga se u daljnjim analizama koriste neparametrijske metode.

Razlike između studenata i studentica u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe, analizirane su Mann-Whitneyevim U-testom. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 5., postoji statistički značajna razlika između studentica i studenata u distribucijama rezultata na svim varijablama, osim na varijablama vjera u sebe i svoje sposobnosti te (EM) vanjska regulacija. Studentice postižu više rezultate na varijablama percipiranog stresa, percipirane socijalne podrške, (EM) introjeksija, (EM) identifikacija te na svim vrstama intrinzične motivacije, a na varijabli amotivacije postižu niže vrijednosti od studenata.

Tablica 5. Analiza razlika između studenata ($n_m=144$) i studentica ($n_z=290$) u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe

		<i>M_{nd}</i>	<i>M_{rang}</i>	<i>U-test</i>	<i>Z</i>
Percipirani stres	M	18	187.18	16514***	-3.551
	Ž	22	232.56		
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	M	24	202.61	18736	-1.747
	Ž	24	224.89		
Percipirana socijalna podrška	M	19	170.93	14174***	-5.482
	Ž	21	240.63		
Amotivacija	M	7	234.09	18492*	-1.976
	Ž	6	209.26		
(EM) vanjska regulacija	M	22	213.11	20249	-0.515
	Ž	23	219.68		
(EM) introjeksija	M	16	190.44	16983**	-3.171
	Ž	19	230.94		
(EM) identifikacija	M	24	183.78	16025***	-3.97
	Ž	25	234.24		
(EM) za znanjem	M	20.5	197.36	17980*	-2.362
	Ž	21.5	227.50		
(IM) radi uspjeha	M	17	186.18	16370***	-3.671
	Ž	19	233.05		
(IM) radi stimulacije	M	13	179.97	15475***	-4.398
	Ž	16	236.14		

Napomena: * $p<.05$; ** $p<.01$, *** $p<.001$

Povezanost motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studenata i studentica

U tablicama 6. i 7. prikazane su korelacije motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studentica i studenata.

Tablica 6. Prikaz povezanosti (Spearmanov rho) motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studentica ($n_z=290$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Percipirani stres	-								
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	-.534**	-							
Percipirana socijalna podrška	-.370**	.520**	-						
Amotivacija	.423**	-.535**	-.462**	-					
(EM) vanjska regulacija	.286**	-.174**	-.078	.165**	-				
(EM) introjeksijska	.102	.037	.020	-.044	.362**	-			
(EM) identifikacija	-.160**	.453**	.367**	-.569**	.225**	.268**	-		
(IM) za znanjem	-.407**	.581**	.424**	-.550**	-.114	.218**	.578**	-	
(IM) radi uspjeha	-.366**	.550**	.411**	-.547**	-.032	.456**	.563**	.787**	-
(IM) radi stimulacije	-.326**	.472**	.367**	-.430**	-.149*	.212**	.439**	.820**	.726**

Napomena: * $p<.05$; ** $p<.001$

Prema tablicama 6. i 7., vidljivo je da postoje razlike između studenata i studentica u povezanosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe.

Tablica 7. Prikaz povezanosti (Spearmanov rho) motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe kod studenata ($n_m=144$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Percipirani stres	-								
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	-.349**	-							
Percipirana socijalna podrška	-.106	.360**	-						
Amotivacija	.343**	-.437**	-.333**	-					
(EM) vanjska regulacija	.152	.012	.244**	-.229**	-				
(EM) introjeksijska	.227**	.024	.278**	-.104	.446**	-			
(EM) identifikacija	-.095	.485**	.308**	-.539**	.367**	.323**	-		
(IM) za znanjem	-.057	.378**	.339**	-.463**	.144	.335**	.591**	-	
(IM) radi uspjeha	-.029	.351**	.314**	-.447**	.332**	.593**	.528**	.730**	-
(IM) radi stimulacije	.081	.250**	.358**	-.341**	.157	.426**	.471**	.742**	.716**

Napomena: * $p<.05$; ** $p<.001$

Kod studenata i studentica s vjerom u sebe i svoje sposobnosti pozitivno koreliraju (EM) identifikacija, (IM) za znanjem, (IM) radi uspjeha i (IM) radi stimulacije. Amotivacija i vanjska regulacija negativno koreliraju s vjerom u sebe i svoje sposobnosti kod studentica, dok kod studenata samo amotivacija negativno korelira s vjerom u sebe i svoje sposobnosti.

Korelacije svih motivacijskih orijentacija s percipiranom socijalnom podrškom kod studenata su značajne, pri čemu je samo odnos amotivacije i percipirane socijalne podrške negativan. Kod studentica s percipiranom socijalnom podrškom pozitivno koreliraju: (EM) identifikacija, (IM) za znanjem, (IM) radi uspjeha i (IM) radi stimulacije, dok amotivacija negativno korelira.

Dok su kod studentica s percipiranim stresom negativno povezane (EM) identifikacija, (IM) za znanjem, (IM) radi uspjeha i (IM) radi stimulacije, kod studenata nisu utvrđene značajne korelacije između percipiranog stresa i navedenih motivacijskih orijentacija. Kod studenata postoje značajne pozitivne korelacije između amotivacije i introjeksijske s percipiranim stresom. Nadalje, kod studentica je utvrđena značajna pozitivna korelacija između amotivacije i percipiranog stresa.

Važno je još istaknuti međusobne korelacije aspekata prilagodbe. Kod studentica, percipirani stres negativno korelira s percipiranom socijalnom podrškom i s vjerom u sebe i svoje sposobnosti, dok percipirana socijalna podrška i vjera u sebe i svoje sposobnosti međusobno pozitivno koreliraju. Kod studenata nije utvrđena značajna korelacija između percipirane socijalne podrške i percipiranog stresa, već je utvrđena značajna negativna korelacija između percipiranog stresa i vjere u sebe i svoje sposobnosti.

Promatrajući međusobne povezanosti motivacijskih orijentacija, koeficijenti korelacija intrinzičnih motivacija međusobno su značajne visoke i pozitivne i kod studenata i studentica. Amotivacija pozitivno korelira s (EM) vanjskom regulacijom kod studentica, a kod studenata negativno korelira s (EM) vanjskom regulacijom. Ostale motivacijske orijentacije uglavnom značajno i pozitivno koreliraju i kod studenata i kod studentica.

Motivacijske orijentacije, vjera u sebe i svoje sposobnosti te percipirana socijalna podrška s obzirom na razinu stresa kod studenata i studentica

Kako bi se usporedili studenti i studentice koji/e postižu više razine percipiranog stresa, s onima koji/e postižu niže razine percipiranog stresa, izračunata je nova varijabla s dvije kategorije. Kategorija „niže razine stresa“ odnosi se na sve rezultate ispod medijana raspodjele rezultata, a kategorija „više razine stresa“ za rezultate iznad medijana ($Mdn_m=18$, $Mdn_z=22$).

Tablica 7. *Analiza razlika u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe s obzirom na razinu doživljavanja stresa kod studenata ($n_m=144$)*

	Mdn		M_{rang}		U-test	Z
	N (n=78)	V (n=66)	N (n=78)	V (n=66)		
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	25	23	82.37	60.83	1804*	-3.098
Percipirana socijalna podrška	19	19	75.69	68.73	2325	-1.004
Amotivacija	6	10	61.70	85.27	1731.5*	-3.410
(EM) vanjska regulacija	22	23	68.39	77.36	2253.5	-1.289
(EM) introjeksija	15	19	65.45	80.83	2024*	-2.208
(EM) identifikacija	24	23	74.47	70.17	2420	-0.620
(IM) za znanjem	21	20	73.31	71.55	2511	-0.253
(IM) radi uspjeha	17	17	72.84	72.10	2547.5	-0.106
(IM) radi stimulacije	12.5	14	69.76	75.73	2360.5	-0.857

Napomena: * $p < .05$; N- niže razine stresa; V-više razine stresa

Prema Tablici 7., studenti koji izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu više rezultate na vjeri u sebe i svoje sposobnosti, te niže vrijednosti na amotivaciji i (EM) introjeksiji od studenata koji izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa.

Tablica 8. *Analiza razlika u izraženosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe s obzirom na razinu doživljavanja stresa kod studentica ($n_z=290$)*

	Mdn		M_{rang}		U-test	Z
	N (n=157)	V (n=133)	N (n=157)	V (n=133)		
Vjera u sebe i svoje sposobnosti	27	23	178.82	106.17	5210**	-7.369
Percipirana socijalna podrška	22	19	171.26	115.09	6396.5**	-5.724
Amotivacija	5	8	121.16	174.23	6619.5**	-5.497
(EM) vanjska regulacija	22	24	129.29	164.64	7895**	-3.588
(EM) introjeksija	18	20	140.31	151.63	9625	-1.148
(EM) identifikacija	26	24	157.33	131.53	8583*	-2.633
(IM) za znanjem	24	20	175.25	110.38	5769.5**	-6.578
(IM) radi uspjeha	21	16	171.07	115.32	6426.5**	-5.650
(IM) radi stimulacije	19	14	169.65	117.00	6649.5**	-5.334

Napomena: ** $p < .001$; * $p < .05$; N- niže razine stresa; V-više razine stresa

Prema Tablici 8., studentice koje izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu više rezultate na vjeri u sebe i svoje sposobnosti, percipiranoj socijalnoj podršci, na (EM) identifikaciji, na svim vrstama intrinzične motivacije, te niže vrijednosti na amotivaciji i (EM) vanjskoj regulaciji od studentica koje izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa.

5. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos različitih motivacijskih orijentacija s aspektima prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i percipirani stres kod studenata i studentica koji/e studiraju u Zagrebu.

Promatrajući ukupne razine motivacijskih orijentacija kod studenata i studentica, utvrđeno je da studenti i studentice iskazuju više samoodređene vrste motivacijskih orijentacija od manje samoodređenih, tj. amotivacije. Takvi rezultati su sukladni rezultatima istraživanja autorica Koludrović i Reić Ercegovac (2015) prema kojima studenti/ce postižu rezultate ispod teorijskog prosjeka za amotivaciju, a iznad teorijskog prosjeka za ekstrinzične i intrinzične oblike motivacije. No, ako promatramo specifične motivacijske orijentacije, studenti i studentice našeg istraživanja najviše rezultate postižu na ekstrinzičnoj identificiranoj, zatim ekstrinzičnoj vanjskoj regulaciji te intrinzičnoj motivaciji radi znanja, što je isto u skladu s istraživanjem autorica Koludrović i Reić Ercegovac (2015). U drugom hrvatskom istraživanju autora Müllera i Palekčića (2005), najviši su rezultati utvrđeni za identificiranu i introjiciranu motivaciju te zatim za intrinzičnu. Mogući razlog navedenih razlika jest to što u tom radu nisu korištene sve čestice iz Ljestvice akademske motivacije, osim toga u istraživanju su sudjelovale isključivo djevojke.

U istraživanjima u ovom području važno je analizirati rodne razlike. Naime, dosadašnja istraživanja pokazuju kako žene općenito iskazuju više samoodređene „motivacijske profile“ (Vallerand i sur., 1992). Žene za razliku od muškaraca postižu više rezultate na introjkciji i više samoodređenim motivacijskim orijentacijama (identifikacija, vrste intrinzične motivacije), a niže na amotivaciji i vanjskoj regulaciji (Vallerand i Bissonnette, 1992). S druge strane, neka istraživanja pokazuju da ne postoje razlike u vanjskoj regulaciji (Vallerand, Fortier i Guay, 1997). Na našem uzorku studentice su postizale više razine više samoodređenih motivacijskih orijentacija i introjkcije, te niže razine amotivacije od studenata.

Na temelju prethodnih istraživanja o povezanosti motivacijskih orijentacija s aspektima prilagodbe, očekivalo se da će više samoodređene motivacijske orijentacije (identifikacija, intrinzična motivacija za znanjem, radi uspjeha i radi stimulacije) biti pozitivno povezane s percipiranom socijalnom podrškom, vjerom u sebe i svoje sposobnosti te negativno povezane s percipiranim stresom, dok će za odnos amotivacije s aspektima prilagodbe, korelacije biti u

suprotnom smjeru. Također, očekivalo se da neće postojati značajne povezanosti vanjske regulacije i introjekcije s aspektima prilagodbe.

Povezanost motivacijskih orijentacija te vjere u sebe i svoje sposobnosti

Povezanost motivacijskih orijentacija i vjere u sebe i svoje sposobnosti većinom je u skladu s očekivanjima i kod studenata i kod studentica: više samoodređene motivacijske orijentacije pozitivno koreliraju s vjerom u sebe i svoje sposobnosti, a amotivacija i vanjska regulacija (samo kod studentica) negativno koreliraju s navedenim aspektom prilagodbe. Također, utvrđujući razlike između studenata i studentica u izraženosti vjere u sebe i svoje sposobnosti, utvrđeno je da se studenti i studentice ne razlikuju. Samoefikasnost, kao konceptualno sličan konstrukt vjeri u sebe i svoje sposobnosti, igra važnu ulogu u samoregulaciji motivacije. Naime, vjerovanja o vlastitoj samoefikasnosti određuju ciljeve koji studenti i studentice postavljaju, koliko će truda uložiti i koliko će biti otporni na neuspjehe (Zimmerman, Bandura i Martinez-Pons, 1992). Također, moguće je da studenti i studentice s više samoodređenim motivacijskim profilima, dobivaju više pozitivnih povratnih informacija u vezi akademskih zadataka što u konačnici potiče i održava pozitivna vjerovanja o vlastitim sposobnostima. Naime, moguće je da takvi/e studenti/ce prezentiraju kreativnija i kvalitetnija rješenja vezana uz akademske zadatke, budući da im nije jedini cilj samo zadovoljiti osnovne kriterije zadataka.

Ipak, uzevši u obzir da studentice odražavaju više samoodređen motivacijski profil, te kako koeficijenti korelacija motivacijskih orijentacija s vjerom u sebe i svoje sposobnosti pokazuju tendenciju prema višim vrijednostima kod studentica nego kod studenata, rezultati upućuju na potencijalne rodne razlike u prilagodbi, što je jasnije vidljivo u povezanosti motivacijskih orijentacija s drugim aspektima prilagodbe.

Povezanost motivacijskih orijentacija i percipirane socijalne podrške

Za povezanost motivacijskih orijentacija i percipirane socijalne podrške, početna očekivanja su potvrđena samo kod studentica. Dakle, više samoodređene motivacijske orijentacije pozitivno koreliraju s percipiranom socijalnom podrškom, a amotivacija negativno. Kod studenata, osim što amotivacija negativno korelira s percipiranom socijalnom podrškom, sve ostale motivacijske orijentacije pozitivno koreliraju s percipiranom socijalnom podrškom. Nadalje, razlike u izraženosti percipirane socijalne podrške između studenata i studentica postoje, na način da studentice izvješćuju o višim razinama percipirane socijalne podrške, što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Nicpon i sur., 2006; Zimet, Dahlem, Zimet i Farley,

1988). U prethodnim istraživanjima, manje samoodređene motivacijske orijentacije kao što su vanjska regulacija i introjeksija ili nisu povezane s ishodima loše prilagodbe, kao što je odustajanje od studija (Vallerand i sur., 1997), ili su u negativnom odnosu s pozitivnim aspektima prilagodbe (Baker, 2004). Stoga, iznenađujuće je što je kod studenata utvrđena pozitivna povezanost. Naime, kroz podršku svoje socijalne mreže i okoline, pojedinac zadovoljava i neke svoje psihološke potrebe (za autonomijom, kompetencijom i pripadanjem). Veća podrška navedenim psihološkim potrebama rezultira višom intrinzičnom motivacijom i manjom amotivacijom (Deci i Ryan, 2000). Pri objašnjenju zašto su i ekstrinzične motivacije kod studenata pozitivno povezane s percipiranom socijalnom podrškom, korisno je uzeti u obzir tradicionalne rodne stereotipe prema kojima se kod muškaraca potiču i prihvaćaju takvi „ekstrinzični“ ciljevi (prestižniji posao, dobra plaća, moć, ugled) pri odabiru karijere, dok kod žena, oni nisu toliko važni (Arnania-Kepuladze, 2010). Također, u našem istraživanju koristila se mjera subjektivne procjene socijalne podrške koja je pod utjecajem osobina ličnosti i raspoloženja osobe (Procidano i Heller, 1983). Stoga, moguće je i da su više samoodređeno motivirane studentice i studenti (koji/e također prihvaćaju i ekstrinzične razloge studiranja) češće i bolje raspoloženi/e ili posjeduju određen profil osobina ličnosti što u konačnici rezultira pozitivnijom percepcijom socijalne podrške.

Sljedeće moguće objašnjenje utvrđenih rodni razlika može biti u provjeri kontinuuma samoodređenja. Potvrda kontinuuma samoodređenja odražava se u jednostavnom obrascu korelacija u kojem susjedne podljestvice (na primjer intrinzične motivacije: za znanjem, radi iskustva, radi stimulacije) postižu međusobno visoke pozitivne korelacije, dok su podljestvice na suprotnim krajevima kontinuuma (na primjer amotivacija i intrinzične motivacije) negativno povezane (Deci i Ryan, 1985). Na našem uzorku utvrđene su vrlo visoke pozitivne korelacije između intrinzičnih motivacija, koje su više od koeficijena korelacija (.52, .53, .64) u istraživanju Valleranda i sur. (1993a). Naši koeficijenti korelacije upućuju na to da se možda radi o istom konstrukt, što je u skladu s istraživanjima na hrvatskom uzorku u kojima je kod provjeravanja faktorske strukture utvrđeno kako intrinzične motivacije čine jedan faktor (Koludrović i Reić Ercegovac, 2015; Müller i Palekčić, 2005). Nadalje, amotivacija bi trebala najsnažnije negativno korelirati s intrinzičnim motivacijama. No, na našem uzorku i kod studenata i kod studentica, najviši negativni koeficijent korelacije je između amotivacije i ekstrinzične identificirane motivacije. No, nakon toga slijede koeficijenti korelacija amotivacije s intrinzičnim motivacijama te onda sa susjednom, vanjskom regulacijom. Iznimka je također što introjeksija najviše korelira s intrinzičnom motivacijom radi uspjeha,

no sljedeći najviši koeficijent korelacije introjeksije je s vanjskom regulacijom (koja je susjedna introjeksiji). Prema tome, kontinuum samoodređenja je samo djelomično potvrđen na našem uzorku studenata i studentica. Također, postoje određene rodne razlike, konkretno vezane uz odnos amotivacije i vanjske regulacije. Vanjska regulacija kod studenata je u negativnom odnosu sa amotivacijom, dok je kod studentica u pozitivnom odnosu. Čini se kako je vanjska regulacija kod studenata „bliže“ više samoodređenim motivacijama nego kod studentica, dok su za ostale motivacijske orijentacije, obrasci korelacija slični kod studenata i studentica. Stoga, moguće je da su rodne razlike u povezanosti motivacijskih orijentacija i percipirane socijalne podrške rezultat toga što su kod studenata, manje samoodređene motivacijske orijentacije (vanjska regulacija i introjeksija) „više udaljene“ od amotivacije te možda nemaju toliko negativnu ulogu.

Ipak, zanimljivo je da je introjeksija kod studenata, osim što je pozitivno povezana s percipiranom socijalnom podrškom, pozitivno povezana i s percipiranim stresom. Također, nije pronađena značajna korelacija socijalne podrške i stresa kod studenata. Moguće je da socijalna podrška nema toliko zaštitnu ulogu kod studenata, kao kod studentica. Naime, kod studentica, postoji značajna negativna korelacija percipirane socijalne podrške i percipiranog stresa, što je u skladu s istraživanjima koja pokazuju da u načinima nošenja sa stresom studentice češće koriste socijalnu podršku nego studenti (Dwyer i Cummings, 2001). Također, Bailey i Phillips (2015) u svojem istraživanju neočekivano utvrđuju pozitivnu povezanost introjeksije i s pozitivnim afektom i s anksioznošću. Naime, u pozadini introjicirane motivacijske orijentacije jest želja za izbjegavanjem srama te očuvanjem pojma o sebi tj. samopoštovanja (Ryan i Deci, 2000). Stoga, takvi studenti mogu biti ranjiviji na stres u trenutcima neuspjeha. Moguće je da socijalna mreža, osim pružanja podrške, potiče introjicirane razloge za studiranjem. Ipak, navedena moguća objašnjenja potrebno je provjeriti u budućim istraživanjima.

Povezanost motivacijskih orijentacija i percipiranog stresa

Za odnos motivacijskih orijentacija i percipiranog stresa, prethodna očekivanja su također potvrđena samo kod studentica. Kod studentica, utvrđeno je da su više samoodređene motivacijske orijentacije (identifikacija i intrinzične motivacije) negativno povezane s percipiranim stresom, a vanjska regulacija i amotivacija pozitivno. Dok je kod studenata utvrđena značajna pozitivna korelacija samo između amotivacije i introjeksije s percipiranim stresom.

Uspoređujući studente i studentice koji/e izvješćuju o višim razinama stresa s onima koji/e izvješćuju o nižim razinama stresa, potvrđuju se prethodno navedene rodne razlike u odnosu motivacijskih orijentacija sa stresom

Studentice koje izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu više vrijednosti više samoodređenih motivacijskih orijentacija te niže vrijednosti na amotivaciji i vanjskoj regulaciji od studentica koje izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa. Studenti koji izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu niže vrijednosti amotivacije i introjeksijske za razliku od studenata koji izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa.

Moguće je da u nošenju sa stresom, od više samoodređenog motivacijskog profila studentice imaju više koristi, nego studenti. Ili, u obrnutom smjeru, više razine stresa nepovoljnije djeluju na cjelokupni motivacijski profil studentica nego studenata. Ipak, budući da je u istraživanju korištena mjera percipiranog stresa, moguće je, kao i kod odnosa percipirane socijalne podrške i motivacijskih orijentacija, da neki osobinski faktori, utječu na navedeni odnos. Na primjer, istraživanja utvrđuju povezanost različitih osobina ličnosti s različitim motivacijskim orijentacijama. Neuroticizam je pozitivno povezan sa amotivacijom, dok su ekstraverzija, ugodnost i savjesnost negativno povezane s amotivacijom te pozitivno povezane s više samoodređenim motivacijskim orijentacijama (Komarraju, Karau i Schmeck, 2009). Također, utvrđene su i negativne korelacije ekstraverzije, savjesnosti, ugodnosti i otvorenosti ka iskustvu s percipiranim stresom te pozitivna korelacija neuroticizma i percipiranog stresa (Ebstrup, Eplov, Pisinger i Jørgensen, 2011). Istraživanja upućuju i na određene rodne razlike u osobinama ličnosti, na primjer žene postižu više vrijednosti na neuroticizmu od muškaraca (Lynn i Martin, 1997), što bi moglo biti jedno od objašnjenja viših vrijednosti percipiranog stresa kod studentica na našem uzorku.

Nadalje, rezultati usporedbe studenata/ica s obzirom na razine stresa, potvrđuju i utvrđene međusobne korelacije aspekata prilagodbe i kod studenata i kod studentica. Studentice koje izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu više razine vjere u sebe i svoje sposobnosti te percipirane socijalne podrške od studentica koje izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa. Studenti koji izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa postižu više razine vjere u sebe i svoje sposobnosti, za razliku od studenata koji izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa.

Osim već komentiranih rodni razlika u odnosu percipiranog stresa i socijalne podrške, važno je istaknuti kako je i kod studenata i kod studentica percipirani stres negativno povezan s

vjerom u sebe i svoje sposobnosti što je očekivano s obzirom na dosadašnja istraživanja (Chemers i sur. 2001, Hackett, Betz, Casas i Rocha-Singh, 1992; Newby-Fraser i Schlebusch, 1997). Stoga, studenti i studentice koji/e izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa možda posjeduju uspješnije strategije nošenja sa stresom što u konačnici djeluje pozitivno na vjeru u sebe i svoje sposobnosti. Ili s druge strane, rezultati potvrđuju zaštitnu ulogu vjere u sebe i svoje sposobnosti u nošenju sa stresom.

Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Pri interpretiranju nalaza ovog istraživanja, potrebno je uzeti u obzir sljedeća ograničenja. Istraživanje je provedeno *online*, stoga nije postojala mogućnost kontrole toga tko je i na koji način ispunio upitnik. Također, zbog nepostojanja direktnog kontakta istraživača i sudionika, nije postojala mogućnost dobivanja objašnjenja u slučaju postojanja nejasnoća tijekom ispunjavanja upitnika. Stoga bi poželjan način prikupljanja podataka za buduća istraživanja bio papir-olovka. Nadalje, uzorak je prigodan, omjer muških i ženskih sudionika je neujednačen, stoga rezultate istraživanja nije moguće generalizirati na populaciju studenata i studentica koji/e studiraju u Zagrebu. Unatoč tome, dobiveni su vrijedni nalazi o relacijama među varijablama koji predstavljaju temelj za buduća istraživanja.

Važno je uzeti u obzir da faktorska struktura mjernih instrumenata, osim Ljestvice percipiranog stresa (Cohen i sur., 1983), nije potvrđena na našem uzorku, te se razlikuje između studenata i studentica. Kod studenata, utvrđena je petero-faktorska struktura Ljestvice akademske motivacije (Vallerand i sur., 1993b), a kod studentica četvero-faktorska struktura. Razlika u odnosu na originalnu faktorsku strukturu jest da sve intrinzične motivacije čine jedan faktor (s iznimkom kod studenata za dvije čestice intrinzične motivacije). Nadalje, kod studentica, čestice koje se odnose na identifikaciju, nemaju zasićenja na istom faktoru nego imaju podjednaka zasićenja na dva faktora. Kod faktorske analize Upitnika prilagodbe novih studenata (Watson i Lenz, 2017), nije dobivena dvo-faktorska struktura ni kod studenata ni studentica. Stoga, moguće je da su utvrđene razlike u povezanosti motivacijskih orijentacija i aspekata prilagodbe između studenata i studentica, rezultat navedenih razlika u faktorskoj strukturi. Naime, rezultati faktorske analize upućuju na dva moguća objašnjenja, ili postoje rodne razlike u strukturi motivacije (što bi značilo da teorija samoodređenja nije potvrđena u ovom istraživanju) ili mjerni instrumenti ne uspijevaju mjeriti tražena obilježja na našem uzorku. Nadalje, Upitnik prilagodbe novih studenata relativno je novi upitnik koji je prethodno validiran u samo dva istraživanja (Pester i sur., 2018; Watson i Lenz, 2017).

Također, čini se da možda upitnik ne uključuje sve važne aspekte prilagodbe. Na primjer, da smo pri procjeni prilagodbe uzeli u obzir samo percipiranu socijalnu podršku i vjeru u sebe i svoje sposobnosti, mogli bismo zaključiti da su studentice bolje prilagođene. No, čini se važnim uzeti u obzir da studentice izvješćuju o višim razinama stresa nego studenti, a kakve negativne posljedice stres može imati na psihološko zdravlje, dobrobit i akademski uspjeh mnogo puta je isticano u istraživanjima.

Unatoč navedenim ograničenjima, rezultati ovog istraživanja upućuju na moguće rodne razlike u mehanizmima prilagodbe koje je potrebno provjeriti u budućim istraživanjima. U razumijevanju rodni razlika u prilagodbi i motivaciji može biti korisno uključiti druge varijable, poput osobina ličnosti. Budući da su u istraživanjima utvrđene rodne razlike u osobinama ličnosti i jer je pronađena povezanost osobina ličnosti s motivacijskim orijentacijama i stresom, osobine ličnosti bi mogle pridonijeti razumijevanju rodni razlika u povezanosti motivacijskih orijentacija i stresa. Zatim, osim ispitivanja percepcije socijalne podrške, uključivanje psiholoških potreba (za autonomijom, kompetentnošću i pripadanjem), za čije zadovoljenje je odgovorna okolina pojedinca, moglo bi dati uvid u to koje psihološke potrebe je nužno podržavati za razvoj više samoodređenih oblika motivacije kod studenata i studentica. Naime, budući da studentice odražavaju više samoodređen motivacijski profil, moguće je da se studenti i studentice razlikuju u razinama zadovoljenja psiholoških potreba. Također, rezultati ovog istraživanja upućuju i na to da različite motivacijske orijentacije možda imaju drugačiju ulogu kod studenata i studentica (na primjer vanjska regulacija i introjeksija), što dodatno ističe važnost razlikovanja različitih motivacijskih orijentacija u budućim istraživanjima te daljnju provjeru teorije samoodređenja zasebno na studentima i studenticama.

Nadalje, važno je provesti validaciju instrumenata na reprezentativnom uzorku hrvatskih studenata i studentica te ponoviti istraživanje. U budućim istraživanjima predlaže se ujednačavanje broja muških i ženskih sudionika te uključivanje studenata i studentica s različitih fakulteta i studijskih smjerova (budući da je moguće da su akademski zahtjevi drugačiji pa time i prilagodba te motivacija). Naime, postoji i razlika u uspješnosti završavanja stručnih i sveučilišnih studija. Prema istraživanju UNDP-a (2009, prema Farnell, Matković, Doolan i Cvitan, 2014) udio mladih koji su uspješno završili studij stručni studij iznosio je 52%, dok je udio mladih koji su završili sveučilišni studij veći i iznosio je 62%. Moguće je da se studenti koji upisuju stručni studij razlikuju od studenata sveučilišnog studija u razlozima studiranja, tj. motivaciji te prilagodbi na studij, što rezultira većim odustajanjem

od studija. Nadalje, korisno bi bilo ispitati motivaciju i prilagodbu kod studenata i studentica koji/e studiraju u mjestu prebivališta i onih koji/e su zbog studija promijenili/e mjesto boravka, jer istraživanja ukazuju na to kako je smještaj tijekom studija jedna od važnih odrednica uspjeha na studiju. Prema istraživanju autora Matković, Tomić i Vehovec (2010), studenti i studentice koji/e tijekom studija ne žive u rodnoj kući u većem postotku završavaju studij za razliku od onih koji/e putuju svaki dan na studij ili žive s roditeljima u gradu u kojem i studiraju. Nadalje, Živčić-Bećirević i sur. (2007) potvrđuju bolju akademsku prilagodbu studenata i studentica koji/e su zbog studija promijenili/e mjesto boravka. Također, istraživanja prilagodbe na studij, najčešće su provedena na studentima i studenticama prve godine studija, stoga bi usporedba studenata i studentica različitih studijskih godina, longitudinalno i transverzalno, mogla pridonijeti izvođenju uzročno-posljedičnih zaključaka te razumijevanju mijenja li se i na koji način, prilagodba i motivacija studenata kroz godine studiranja.

Praktične implikacije istraživanja

Ovim istraživanjem pokušao se dati doprinos razumijevanju odnosa motivacije i aspekata prilagodbe na studij kako bi se omogućilo razvijanje praktičnih smjernica za rad sa studentima i studenticama u pospješivanju njihove sveukupne prilagodbe na studij. Iako su prisutna određena metodološka ograničenja, rezultati ovog istraživanja upućuju na moguće važne rodne razlike u mehanizmima prilagodbe. Dok je za studentice utvrđen pozitivan odnos više samoodređenog profila motivacije s uspješnom prilagodbom, kod studenata je takav odnos potvrđen samo za neke aspekte prilagodbe ili za samo određene motivacijske orijentacije. No bez obzira na rodne razlike, ovi rezultati upućuju na to da bi se intervencijama koje potiču više samoodređene oblike motivacije te smanjuju amotivaciju, mogla povećati sveukupna prilagodba studenata. Također obrnuto, razvijanjem vještina nošenja sa stresom, povećavanjem vjere u sebe i svoje sposobnosti te dostupne socijalne podrške, mogle bi se održati i razviti više samoodređeni motivacijski profili kod studenata. Zaposlenici učilišta (profesori i stručni suradnici) mogu imati važnu ulogu u promicanju više samoodređenih oblika motivacije i povećanja prilagodbe na studij. Naime, učilišta koja omogućuju svojim studentima, akademsku podršku (tutoriranje, dodatne instrukcije, grupe učenja), socijalnu podršku (savjetovanje i mentoriranje) smanjuju postotak odustajanja od studiranja (Tinto, 2002). Također, studenti/ce koji/e percipiraju kako je osoblje fakulteta pristupačno i kako se odnosi prema studentima/cama s poštovanjem, imaju više interakcija izvan učionice, više su samopouzđani/e u svoje akademske sposobnosti i ekstrinzično te intrinzično motivirani/e

(Komarraju, Musulkin i Bhattacharya, 2010). Stoga, u pospješivanju prilagodbe studenata i studentica može biti korisno razvijanje određenih smjernica za rad u nastavi prema kojima bi profesori poticali veće razine autonomije i kompetencije kod studenata i studentica, kako bi se povećale razine intrinzičnih motivacija te smanjile razine amotivacije. Naime, gubitak motivacije, jedan je od najčešćih razloga odustajanja od studija (Farnell i sur., 2014), a prema rezultatima našeg istraživanja, potvrđuje se važnost smanjenja amotivacije. Visoke razine amotivacije povezane su s nižom percipiranom socijalnom podrškom, nižom vjerom u sebe i svoje sposobnosti te višim razinama percipiranog stresa i kod studenata i kod studentica. Nadalje, održavanje društvenih događaja, tribina i programa koji potiču studente na druženje i širenje socijalne mreže, može djelovati povoljno za zadovoljenje psihološke potrebe za pripadanjem, pa time i za razvoj više samoodređenog motivacijskog profila kod studentica i studenata. U sklopu savjetovišta fakulteta, mogu se osmišljavati i održavati radionice vještina nošenja sa stresom, razvoja pozitivnije slike o sebi i svojim sposobnostima te aktivnog promišljanja o vlastitim razlozima studiranja. Takvim aktivnostima mogao bi se smanjiti mogući štetan utjecaj stresa na motivaciju i ostale aspekte prilagodbe, povećati više samoodređene razine motivacije, time i upornost te u konačnici povećati postotak studenata i studentica koji/e uspješno završavaju upisani studij.

6. Zaključak

Cilj istraživanja bio je ispitati odnos različitih motivacijskih orijentacija s aspektima prilagodbe na studij koji uključuju vjeru u sebe i svoje sposobnosti, percipiranu socijalnu podršku i percipirani stres kod studenata i studentica studija u Zagrebu.

Utvrđene su razlike između studenata i studentica u izraženosti motivacijskih orijentacija na način da studentice iskazuju više razine intrinzičnih i ekstrinzičnih motivacija te nižu razinu amotivacije od studenata. U izraženosti aspekata prilagodbe, studentice iskazuju više razine stresa i više razine percipirane socijalne podrške od studenata. Rodne razlike u izraženosti vjere u sebe i svoje sposobnosti nisu utvrđene.

Kod studenata i kod studentica, više samoodređene motivacijske orijentacije pozitivno su povezane s vjerom u sebe i svoje sposobnosti, dok je amotivacija (i vanjska regulacija kod studentica) negativno povezana s vjerom u sebe i svoje sposobnosti. Više samoodređene motivacijske orijentacije (i vanjska regulacija te introjeksija kod studenata) pozitivno su povezane i s percipiranom socijalnom podrškom, a amotivacija negativno. Studenti i studentice razlikuju se u povezanosti motivacijskih orijentacija sa stresom. Kod studentica, više samoodređene motivacijske orijentacije su negativno povezane sa stresom, a vanjska regulacija i amotivacija pozitivno. Kod studenata su utvrđene značajne pozitivne korelacije za odnos amotivacije i introjeksije sa stresom.

Studentice koje izvješćuju o višim razinama stresa postižu niže razine vjere u sebe i svoje sposobnosti, percipirane socijalne podrške, niže vrijednosti više samoodređenih motivacijskih orijentacija te niže vrijednosti amotivacije i vanjske regulacije od studentica koje izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa. Studenti koji izvješćuju o višim razinama percipiranog stresa postižu niže razine vjere u sebe i svoje sposobnosti te više vrijednosti amotivacije i introjeksije, za razliku od studenata koji izvješćuju o nižim razinama percipiranog stresa.

7. Literatura

- Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M. i Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88.
- Arnania-Kepuladze, T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: Differences or similarity?. *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.
- Bailey, T. H. i Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*. doi:10.1080/07294360.2015.1087474
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Baker, R. W. i Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179-189.
- Baum, A. i Grunberg, N. E. (1991). Gender, stress, and health. *Health Psychology*, 10(2), 80-85.
- Beck, R. C. (2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 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), 55-64.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Cohen, S. i Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Cohen, S., Kamarck, T. i Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A. i Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American journal of community psychology*, 14(3), 241-257.
- Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M. i Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347-355.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. i Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S. i Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.
- DeWitz, S. J. i Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-326.
- Dwyer, A. L. i Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 35(3), 208-220.
- Ebstrup, J. F., Eplov, L. F., Pisinger, C. i Jørgensen, T. (2011). Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: is the effect mediated by general self-efficacy?. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 407-419.
- Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K. i Markert, R. J. (2001). Stress, negative social exchange, and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50(2), 75-79.
- 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.
- Farnell, T., Matković, T., Doolan, K. i Cvitan, M. (2014). *Socijalna uključenost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. i Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274.
- Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C. i Pohlert, E. (2003). An analysis of the effects of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustment and commitment to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5(3), 255-274.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. i Rocha-Singh i. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of counseling Psychology*, 39(4), 527-538.
- Jerusalem, M. i Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*, 195-213.
- Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(4), 1-11.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac I. (2015). Akademska motivacija u kontekstu teorije samoodređenja u inicijalnom obrazovanju budućih odgojitelja, učitelja i nastavnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 25-36.
- Komarraju, M., Musulkin, S. i Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of college student development*, 51(3), 332-342.

- Komarraju, M., Karau, S. J. i Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lynn, R. i Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 nations. *The Journal of social psychology*, 137(3), 369-373.
- Malecki, C. K. i Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395.
- Matković, T., Tomić, I. i Vehovec, M. (2010). Efikasnost nasuprot dostupnosti? O povezanosti troškova i ishoda studiranja u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2), 215-237.
- 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.
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L. i McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93-108.
- Müller, F. H. i Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up study. *Review of psychology*, 12(1), 31-43.
- Napoli, A. R. i Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455.
- Newby-Fraser, E. i Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34(3-4), 61-69.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C. i Kurpius, S. E. R. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(3), 345-358.
- Niemiec, C. P. i Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pajares, F. i Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pester, D., Lenz, A. S., Watson, J. C., Dell'Aquila, J. i Nkyi, A. (2018). Evidence for Use of a Psychometric Inventory of New College Student Adjustment with Ghanaian Students: Implications for the Professional Globalization of Counseling. *Professional Counselor*, 8(1), 11-20.
- Petersen, I. H., Louw, J. i Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1), 99-115.
- Pritchard, M. E. i Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
- Procidano, M. E. i Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American journal of community psychology*, 11(1), 1-24.
- Próspero, M. i Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975.

- Ross, S. E., Niebling, B. C. i Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social psychology*, 61(5), 841-846.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. i Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The journal of experimental education*, 60(1), 49-66.
- Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4), 467-478.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. i Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation*, 15-31. doi: 10.1016/B978-012750053-9/50003-6
- Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K. i Cvitan, M. (2015). Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Tinto, V. (2002). Establishing conditions for student success: Lessons learned in the United States. *Annual Conference of the European Access Network, Prato, Italija, 20.6.2002.*
- Turner, E. A., Chandler, M. i Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*, 50(3), 337-346.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology* 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. i Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161-1175.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C. B. i Vallières, É. F. (1993a). Academic motivation scale (AMS-C 28) college version. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. i Vallières, É. F. (1993b). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J. i Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vuong, M., Brown-Welty, S. i Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of college student development*, 51(1), 50-64.

- Watson, J. C. i Lenz, A. S. (2017). Development and Evaluation of the Inventory of New College Student Adjustment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory i Practice*. doi: /10.1177/1521025118759755
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. i Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. i Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- 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.

8. Prilozi

Prilog 1. Ljestvica percipiranog stresa (*Perceived Stress Scale PSS, Cohen i sur., 1983*)

Molimo Vas procijenite koliko često ste se doživljavali određene misli i osjećaje od 0 – 4 na sljedeći način:

0= nikad	1= skoro nikad	2= ponekad	3= prilično često	4= jako često
----------	----------------	------------	-------------------	---------------

VEZANO UZ VAŠ STUDIJ, KOLIKO ČESTO STE U PROTEKLIM MJESEC DANA...

1.	... bili uznemireni zbog nečega što se neočekivano dogodilo?	0	1	2	3	4
2.	... osjećali da ne možete kontrolirati važne stvari u vašem životu?	0	1	2	3	4
3.	... se osjećali nervozno i pod stresom?	0	1	2	3	4
4.	... vjerovali u svoje sposobnosti da možete izaći na kraj s osobnim problemima?	0	1	2	3	4
5.	... osjećali da se stvari odvijaju baš onako kako želite?	0	1	2	3	4
6.	... imali osjećaj da ne možete izaći na kraj sa svim stvarima koje ste morali napraviti?	0	1	2	3	4
7.	... uspjeli kontrolirati stvari koje vas iritiraju?	0	1	2	3	4
8.	... osjećali da imate kontrolu nad onim što vam se dešava u životu?	0	1	2	3	4
9.	... razljutili zbog stvari koje su izvan vaše kontrole?	0	1	2	3	4
10.	... osjećali da su se poteškoće toliko nagomilale da ih ne možete savladati.	0	1	2	3	4