

UDK: 378:374.018-057.87

159.922.8:378-057.87

Primljeno: 02. 12. 2018.

Izvorni naučni rad

Original scientific paper

Ljubica Tomić Selimović, Erna Emić, Melisa Husarić, Alija Selimović

EMOCIONALNA, SOCIJALNA I AKADEMSKA PRILAGODBA NA STUDIJI: RAZLIKE U PRILAGODBI STUDENATA S OBZIROM NA SPOL, GODINU STUDIJA I PROMJENU MJESTA BORAVKA

Cilj rada bio je utvrditi da li faktori spolna pripadnost, godina studija, te promjena mjesta boravka za vrijeme studija generišu razlike u nivoima modaliteta studentske prilagodbe na studij. Prilagodba na studij posmatrana je kroz tri dimenzije prilagodbe: emocionalnu, socijalnu i akademsku. Operacionalizacija varijabli provedena je preko Skale prilagodbe na studij (SACQ) i Upitnika sociodemografskih obilježja. Studija je provedena na uzorku od 811 studenata (510 ženskog i 301 muškog spola) dodiplomskog studija. Rezultati MANOVA-e pokazali su da na studentsku prilagodbu značajan efekat imaju faktori spol: $F(3,787) = 8.61, p < .001$, i godina studija: $F(9,1915.50) = 6.13, p < .001$. Magnituda uticaja spolne kategorizacije na ukupnu studentsku prilagodbu veoma je skromna: objašnjeno je oko 3% varijanse (IP 1-6 %). Efekat godine studija također je marginalan te je objašnjeno oko 2% varijanse prilagodbe (IP 1-4 %). Rezultati jednosmjernog ANOVA testa pokazali su da su studenti više emocionalno prilagođeni od studentica $F(1,806) = 9.13, p = .003, \omega^2 = .01$, dok na akademskoj i socijalnoj prilagodbi nisu nađene statistički značajne razlike.

U odnosu na godinu studija detektovane su značajne razlike u akademskoj prilagodbi: $F(3,803) = 8.81, p < .001$, uz malu veličinu efekta $\omega^2 = .03$. Značajne razlike egzistiraju i u aspektu socijalne prilagodbe: $F(3,803) = 6.69, p < .001, \omega^2 = .02$ uz objašnjenje oko 2% razlika socijalne prilagodbe.

Tukeyevi testovi naknadnih poređenja pokazali su da studenti prve godine imaju značajno viši

nivo akademske prilagodbe od studenata druge godine: $t(3,803) = 3.31, p = .005$; kao i od studenata treće godine: $t(3,803) = 4.81, p < .001$. Nisu detektovane značajne razlike u aspektima prilagodbe između viših godina studija.

Ključne riječi: emocionalna, socijalna, akademska prilagodba; promjena okoline

UVOD

Većina mladih ljudi u razvojnem periodu adolescencije i mlade odrasle dobi doživljava tranziciju iz srednje škole ka studentskom životu. Ovaj prijelazni period između adolescencije i mlade odrasle dobi, zbog svojih razvojnih specifičnosti, brojne autore dovodi u dilemu kada je potrebno odrediti kriterije i dob u kojem osoba napušta adolescenciju i ulazi u ranu odraslu dob. I dok postoji saglasnost među autorima o kriterijima koji određuju ulazak u odraslu dob, ne postoji saglasnost o kriterijima koji određuju kraj adolescentskog perioda (Arnett 1998). Jasno određenje ulaska u doba odraslih otežano je i činjenicom da je to doba obilježeno čestim promjenama i istraživanjem. Stoga Arnett (2000) predlaže teoriju razvoja od kasne adolescentske dobi koja opisuje razvoj kroz dvadesete godine, a osobito se fokusira na period od 18 do 25. godine. Arnett (2000) smatra da je to period “dostizanja zrelosti” (*emerging adulthood*), dakle niti adolescencija ni rana odrasla dob, već period koji se i teorijski i empirijski razlikuje od oba, a za većinu mladih ljudi poklapa se upravo sa periodom studiranja. Dostizanje zrelosti je karakterizirano virtuelnom nezavisnošću od društvenih uloga i normativnih očekivanja, te predstavlja period u životu kada je nezavisno istraživanje životnih mogućnosti veće nego u bilo kom drugom životnom ciklusu. Tako i prijelaz na studij potiče preispitivanje odnosa s drugima, životnih ciljeva i osobne vrijednosti. Studenti odgovaraju na te izazove evaluirajući vlastite kompetencije, socijalnu podršku koju imaju, materijalne i druge resurse s namjerom prilagodbe novim okolnostima i ponovne uspostave ravnoteže između sebe i okoline. Novi izazovi mogu rezultirati različitim negativnim stanjima kao što su emocionalna neprilagođenost i depresivnost (Wintre & Yaffe, 2000, prema Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić, Jasprica 2007), koja se mogu negativno odraziti na akademski uspjeh (Enochs & Roland 2006). Uz brojne izazove, prelazak na studij karakteriziran je i brojnim pozitivnim aspektima. Studenti se osjećaju samostalnijim i više odraslim, imaju više vremena na raspolaganju za druženje sa vršnjacima, više mogućnosti za istraživanje različitih stilova i vrijednosti, uživaju u većoj nezavisnosti i slabijem nadzoru roditelja, te imaju više intelektualnih izazova u akademskim zadacima

(Heaven 2001). Bilo da je riječ o pozitivnim ili negativnim ishodima, prilagodba na studentski život predstavlja dodatni izazov za opću psihološku prilagodbu i funkcioniranje.

Fokusiranje pažnje na prilagodbu na studij kao normativni događaj, dovelo je u praksi do sve češće upotrebe termina *razvoj studenata*. Zbog česte nejasne i neodređene upotrebe ovog pojma Parker (1974, prema Evans, Forney, Guido, Patton & Renn 2010) kritizira stručnjake, sugerirajući da je navedeni pojam za mnoge postao samo fraza koja nema izravnu vezu sa njihovim radom i praksom. Rodgers (1990, prema Evans et al. 2010) definira razvoj studenata kao *način na koji studenti rastu, napreduju i povećavaju svoje razvojne kapacitete, kao rezultat upisa na institucije visokog obrazovanja*. Rodgers također ističe da se termin "razvoj studenata" koristi za kategorizaciju teorije i istraživanja razvoja adolescenata i odraslih.

Pregled teorija koje su dale doprinos u objašnjenju razvoja studenata pokazuje da je Nevitt Sanford bio jedan od prvih autora koji je ukazao na odnos između univerzitetske okoline i tranzicije studenata od kasne adolescencije do rane mladosti (Strange 1994, prema Evans et al. 2010), ukazavši na proces diferencijacije i integracije, te ravnotežu između izazova i podrške, koji i danas predstavljaju uticajne koncepte prilikom rasprave o razvoju studenata. Među ranim teoretičarima studentskog razvoja treba spomenuti i Douglasa Heatha (1968, prema Evans et al. 2010) koji je doprinos teoriji razvoja studenata dao proučavajući razvoj zrelosti na studiju, te identificirao pet razvojnih dimenzija koje se očituju u četiri područja (intelekt, vrijednosti, self-koncept i interpersonalni odnosi). Važnost interpersonalnih odnosa, osobito uspostavljenih odnosa sa vršnjacima i njihovu podršku za vrijeme studija, istakli su Feldman i Newcomb (1969, prema Evans et al. 2010). U konglomeratu različitih teorijskih perspektiva danas se kao model razvoja studenata ističe Chickeringov model koji najveću važnost pridaje razvoju identiteta. Chickering (Chickering, & Reisser 1993) je svoj model bazirao na Eriksonovom modelu psihosocijalnog razvoja. Bazirajući se na Eriksonovoj diskusiji o identitetu i intimnosti, i Chickering (Chickering & Reisser 1993) je vidio uspostavljanje identiteta kao jedan od temeljnih zadataka sa kojim se suočavaju studenti za vrijeme svog školovanja. Chickeringov model pretpostavlja da se formiranje identiteta mlade osobe odvija u nekoliko područja: razvoj kompetentnosti, upravljanje emocijama, promjena od autonomije ka međuzavisnosti, uspostavljanje identiteta, razvoj zrelih interpersonalnih odnosa, razvoj smisla i razvoj integriteta (Evans et al. 2010). Chickeringova teorija predstavlja sveobuhvatnu sliku razvojnih zadataka sa kojima se suočavaju studenti, a time i model prilagodbe na studij. Uprkos brojnim istraživanjima i

modelima koji se direktno ili indirektno bave konstruktom studentske prilagodbe, do danas još uvijek ne postoji zaokružena teorijska perspektiva koja bi dala cjelovit i sveobuhvatan pogled na ovaj složeni fenomen. Jedan od razloga sigurno se može naći i u činjenici da je većina istraživanja producirala nalaze o parcijalnom i individualnom doprinosu korelata prilagodbe na studij, te se često ispitivala samo studentska "neprilagođenost". Iako se uspjeh studenata najčešće povezuje sa akademskim uspjehom, uspješnost studenata ne ovisi samo o akademskom uspjehu, već se o uspješnom studentu može govoriti samo ukoliko sagledamo sve aspekte njegovog funkcioniranja vezane za studij. Uspjeh u studiju tijesno je povezan s psihološkim funkcioniranjem pojedinca, s uspješnošću korištenja vlastitih potencijala, kao i s vještinama suočavanja s neizbježnim poteškoćama koje donosi studentski život. Prema navedenoj perspektivi akademski (ne)uspjeh se posmatra kao proces prilagodbe.

Sveobuhvatnije određenje prilagodbe na studij napravili su Baker i Siryk (1984), operacionalizirajući je u novu «mjeru prilagodbe na studij» (Student Adaptation to college Questionnaire - SACQ) koja je inkorporirala novija saznanja i teorije o prilagodbi studenata i ustrajavanju u studiju. Mjera SACQ razvijena je na temelju teorija koje su ponudili Tinto (1975, 1993), Bean (1980) i Russell i Petrie (1992), u kojima je naglašena važnost emocionalne, socijalne, akademske i institucionalne privrženosti, ali i individualnih/osobnih faktora u studentskoj prilagodbi i ustrajavanju u studiju. Baker i Siryk bazirali su svoju taksonomiju na pregledu postojeće literature o studentskoj prilagodbi (Baker & Syrik 1986). Taj pregled rezultirao je sa četiri navedene široke kategorije u koje su uglavnom bila razvrstana dotadašnja istraživanja prilagodbe na studij. Pretpostavili su da je prilagodba na studij multifaktorska, jer podrazumijeva prilagodbu na različite zahtjeve. Uz akademski uspjeh i prilagodbu koju je tretirala većina istraživanja, oni su kao značajne aspekte prilagodbe na studij odredili još i emocionalnu i socijalnu prilagodbu, te osjećaj obvezivanja ili privrženosti instituciji (institucionalna prilagodba). *Akademska prilagodba* je određena preko četiri aspekta: motivacije za studij i ispunjavanje zadataka studiranja, investiranje te motivacije u stvarne akademske napore, efikasnost ili uspješnost u akademskim nastojanjima i zadovoljstvo akademskim okruženjem (Baker 2004). *Socijalna prilagodba* se također definira preko četiri aspekta: uključenost i uspjeh u društvenim aktivnostima i funkcioniranju u cjelini, povezanost s drugim osobama na fakultetu, sposobnost razdvajanja od značajnih osoba i obiteljskog doma u cjelini i zadovoljstvo društvenim okruženjem. *Emocionalna prilagodba* je konceptualizirana preko dva aspekta: osjećaj psihološkog zdravlja i osjećaj fizičkog zdravlja. Uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe mogu pružiti podaci o korištenju dodatnih izvora podrške u

studentskim savjetovalištim, učestalost odlaska liječniku ili broj izostanaka s nastave zbog zdravstvenih problema. *Osjećaj obavezivanja* ili *privrženosti instituciji* također se smatra značajnim aspektom prilagodbe na studij i definiran je zadovoljstvom studijem u cjelini, i zadovoljstvom izabranim fakultetom. Može se pratiti kroz status studenta (redovito studiranje ili ponavljanje godine) i kroz opće zadovoljstvo studijem i fakultetom (Baker 2004).

Baker i Siryk (Baker 2004) napravili su opsežan pregled istraživanja u kojima je korištena navedena mjera studentske prilagodbe, te su registrovali značajan korpus varijabli koje su najčešće dovođene u vezu sa prilagodbom na studij. Baker (2004) navodi da se od osobnih varijabli najčešće ispituju dimenzije ličnosti (npr. samopoštovanje, samopouzdanje, samopoimanje, percipirana samoeфикаsnost), atribucije uzročnosti, suočavanje sa stresom, usmjerenost cilju, motivacija za postignućem, percipirani odnos s roditeljima i psihološko zdravlje (anksioznost, depresivnost i sl.). Od okolinskih se faktora najčešće ispituju životni stresovi, karakteristike obitelji, roditeljski odgojni stilovi, tjelesno i psihičko zdravlje roditelja, socijalna podrška obitelji, vršnjaka i fakultetskoga osoblja, te značajke institucije (Baker 2004).

Istraživanja su često davala i rezultate o povezanosti između prilagodbe i spola, te godine studija. Kada je riječ o razlikama u prilagodbi između studenata i studentica, rezultati istraživanja nisu konzistentni. Veće podudaranje dobijeno je jedino u nalazu da su studentice manje emocionalno prilagođene od studenata (Baker 2004, Živčić-Bećirević i sar. 2007), te da imaju bolju akademsku i socijalnu prilagodbu (Baker 2004). Neka novija istraživanja upućuju i na nalaze da su djevojke bolje u emocionalnoj prilagodbi od mladića (Dautbegović i Zvizdić 2018, Mahanta & Kannan 2015, Parmar 2014).

Istraživanja povezanosti dobi (a time indirektno i godine studija) i prilagodbe na studij pokazala su nejednoznačne rezultate, odnosno u nekim je istraživanjima dobijena pozitivna povezanost dobi s prilagodbom na studij (Dewein 1994; prema Baker 2004), u nekima nije bilo značajne korelacije (Amin 2000; prema Baker 2004), a neka su pronašla negativnu korelaciju dobi i prilagodbe (Brooks & DuBois 1995; prema Baker 2004). Većina istraživanja ipak ukazuje da studenti na početku studija imaju lošiju prilagodbu (Baker 2004).

Među varijablama koje mogu biti važne odrednice prilagodbe na studij, značajno je spomenuti i varijablu promjene mjesta boravka, koja se kao dio prijelaznog rituala na studiju veže za razdvajanje od porodice. Istraživanja koje se odnose na povezanost roditelja i psihosocijalnog razvoja studenta (Renk, Klein & Rojas-Vilches 2005) naglašavaju važnost roditelja i u situaciji kada su roditelji fizički udaljeni od svako-

dnevnog života djece (Renk & Smith 2007). Većina studenata na početku studija treba se prilagoditi novoj društvenoj sredini i samostalnom životu izvan mjesta prebivališta. Prijelaz na fakultet često uključuje smanjene kontakte s osobama koje su do tada činile mrežu socijalne podrške, npr. s prijateljima iz srednje škole ili članovima porodice (Dyson & Renk 2006). Rezultati nekih istraživanja sugeriraju da se studenti koji studiraju izvan mjesta prebivališta suočavaju sa separacijskim problemima vezanim uz odlazak od kuće (Smojver-Ažić i Antulić 2013). Studentsko razdoblje predstavlja razdoblje stvaranja novog sistema socijalne podrške i taj proces može sam po sebi biti stresan. Dok ne razviju osjećaj pripadnosti novoj zajednici i ne steknu nove prijatelje, vjerojatno će se osjećati usamljeno (Taylor, Peplau & Sears 2000; prema Živčić-Bećirević i sar. 2007). Istraživanja pokazuju da što su veće razlike između okoline iz koje student dolazi i okoline u koju je došao, to će prilagodba biti teža.

Stanje psihološkog zdravlja studenata i njihove prilagodbe na studij još uvijek je nepoznanica, stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi da li varijable kao što su spolna pripadnost, godina studija, te promjena mjesta boravka za vrijeme studija mogu dovesti do nekih razlika u prilagodbi studenata na studij. *Da li bolju emocionalnu, socijalnu ili akademsku prilagodbu imaju studentice ili studenti? Jesu li studenti na početku studija manje prilagođeni, nego studenti na višim godinama studija? Da li studenti koji za vrijeme studija napuštaju roditeljski dom imaju lošiju prilagodbu od studenata koji ne odlaze od roditelja?* Odgovori na navedena pitanja mogu doprinijeti prepoznavanju varijabli koje mogu biti potencijalni rizični ili zaštitni faktori u procesu prilagodbe studenata.

METODA

Ispitanici

Istraživanje je provedeno sa studentima Univerziteta u Tuzli. Uzorkom je obuhvaćeno deset fakulteta Univerziteta u Tuzli. U istraživanju je učestvovalo 811 ispitanika – 510 (63%) studentica i 301 (37%) student. Značajno veći broj studentica u uzorku odražava proporcionalni odnos djevojaka i mladića u studentskoj populaciji na Univerzitetu u Tuzli. Starost studenata kretala se u rasponu od 19 do 43 godine ($M = 21.88$; $\sigma = 2.35$; $Mdn = 21$).

Instrumenti

Skala prilagodbe studenata na studij (Student Adaptation to College Questionnaire,

SACQ, Baker & Siryk 1984, 1999) je skala samoprocjene koju su razvili Baker i Siryk (1984). Originalna skala sastoji se od 67 čestica prezentiranih u formi Likertove skale od devet modaliteta koje mjere četiri aspekta prilagodbe na studij: Akademska prilagodba (24 čestice), Socijalna prilagodba (17 čestica), Osobno-emocionalna prilagodba (15 čestica) i Privrženost instituciji (13 čestica). U ranijim istraživanjima skala SACQ pokazala je zadovoljavajuću relijabilnost (.77 do .91) (Baker & Siryk 1985; Baker & Siryk 1986).

SACQ skala prilagođena je za primjenu na našem jeziku nakon prevoda sa engleskog jezika, metodom povratnog prevoda (*back – translation method*). Tri čestice koje se ne odnose na sve studente u uzorku (boravak u domu, npr.) odstranjene su iz skale. Rezultati na ispitanom uzorku ukazuju da skala ima zadovoljavajuću pouzdanost interne konzistencije koja se kretala u rasponu od .74 (socijalna prilagodba) do .84 (akademska prilagodba). Homogenost i reprezentativnost skale zadovoljavaju konvencionalni kriterij psihološkog mjernog instrumenta.

Za potrebe istraživanja konstruisan je i *Sociodemografski upitnik* kojim su prikupljeni podaci o relevantnim sociodemografskim obilježjima (spol, dob, godina studija, promjena mjesta boravka za vrijeme studija), te podaci o uspjehu na studiju.

REZULTATI

Prije utvrđivanja relacija između varijabli koje se tiču osnovnog problema ovog rada prikazana je opisna statistika i indikatori normalnosti distribucije za modalitete prilagodbe na studij.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji za supskale studentske prilagodbe

Modelitet prilagodbe	N _s	M	SD	Sk	K	Min	Maks
Akademska	24	140.50	25.81	0.01	-0.09	52	208
Socijalna	17	107.62	16.27	-0.42	-0.00	45	145
Emocionalna	15	80.69	21.84	-0.05	-0.43	18	135
Privrženost instituciji	14	93.98	14.22	-0.99	0.69	25	117

Napomena: N_s – broj stavki; M – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija; Sk – Skewnes; K – Kurtosis; Min – Minimalni rezultat; Maks – maksimalni rezultat.

Aspekti studentske prilagodbe su konceptualno povezani u nivou od slabe povezanosti ($r=.31$ socijalna i emocionalna prilagodba) do stepena umjerene povezanosti ($r = .58$ socijalna prilagodba i privrženost instituciji). Zbog izražene redundatnosti i asimetrije ($Sk = .99$ $K = .69$) modalitet prilagodbe Privrženost instituciji je isključena iz analize. Distribucija skorova na preostalim aspektima studentske prilagodbe ne odstupa od modela normalne raspodjele. Modaliteti prilagodbe: akademska, socijalna i emocionalna prilagodba zadovoljavaju i uslove multivarijatne normalnosti prema Mardijevom testu: ($mSk = 0.22$, $\chi^2(10) = 17.67$, $p > 0.05$; $mK = 15.09$, $\chi^2(1) = 0.06$, $p > 0.81$); te prema Strivastavovom testu ($mSk\chi^2(3) = 2.53$, $p = 0.47$; $mK = 3.08$, $\chi^2(1) = 0.89$, $p = 0.37$), dok samo rezultati Doornik-Hansenovog testa upućuju na narušavanje pretpostavke normalnosti ($\chi^2(6) = 26.81$, $p < 0.001$), no zbog ekstremne rigidnosti DH test ima pristrasnost ka grešci tipa I (Aho, 2016), pa je data prednost drugim dvama testa normalnosti.

Nije registrovana heterogenost kovarijančnih matrica (Boksov M test = 108.05; $F(90, 39775.558) = 1.15$, $p = .150$), a u asocijaciji sa navednim su i nalazi o jednakosti varijančnih reziduala procijenjenih preko Levenovog testa jednakosti reziduala: akademska prilagodba: $F(15, 789) = 0.91$, $p = .550$); socijalna prilagodba: $F(15, 789) = 0.55$, $p = .912$); emocionalna prilagodba $F(15, 789) = 1.23$, $p = .236$). Rezultati Bartletovog testa sferičnosti upućuju na adekvatan stepen povezanosti između različitih aspekata studentske prilagodbe ($\chi^2 = 744$, $df = 5$ $p < .001$) upotpunjavajući sve potrebne pretpostavke za upotrebu višestruke analize varijanse.

Metod multivarijatne analize varijanse korišten je kako bi se ispitali glavni i interakcijski efekti nezavisnih varijabli spol, godina studija (I, II, III i IV godina) i promjena mjesta boravka za vrijeme studija (promjena, bez promjene). Alokacija ispitanika na subgrupe prema modalitetima nezavisnih varijabli nije izraženije nesrazmjerna i ni u jednom slučaju razlike nisu bile veće od 1.5 puta.

Prema Wilksovom kriteriju (tabela 2) modaliteti studentske prilagodbe značajno su bili pod uticajem faktora spola: $F(3,787) = 8.61$, $p < .001$, i godine studija: $F(9,1915.50) = 6.13$, $p < .001$. Faktor promjena boravka nije imao uticaja na studentsku prilagodbu: $F(3,787) = 1.01$, $p = .382$. Pored toga nije utvrđena ni interakcija između spolne kategorizacije i godine studija: $F(9,1915.50) = 1.23$, $p = .273$. Rezultati odražavaju nisku asocijaciju između spolne kategorizacije i ukupne studentske prilagodbe, parcijalni $\eta^2 = .03$ sa 95% intervalom povjerenja od .01 do 0.06. Podjednako marginalna je i asocijacija između godine studija i studentske prilagodbe, $\eta^2 = .02$ sa 95% intervalom povjerenja od .01 do .04.

Tabela 2. Multivarijantni F omjeri za glavne i interakcijske efekte sa parcijalnim mjerama veličine efekta

Efekte	Wilksova λ	F	df	df	p	Parcijalni η^2
Odsječak	.03	9063.86	3	787.00	.001	.97
Pol	.97	8.61	3	787.00	.001	.03
God.st	.93	6.13	9	1915.50	.001	.02
Boravak	.99	1.01	3	787.00	.382	.00
spol * god.st	.98	1.23	9	1915.50	.273	.00
spol * boravak	.99	.28	3	787.00	.837	.00
God.st * boravak	.99	.73	9	1915.50	.674	.00
spol * god.st * boravak	.99	.60	9	1915.50	.792	.00

Ispitivanje uticaja glavnih efekata na pojedine aspekte studentske prilagodbe provedeno preko jednostavne ANOVA-e. Kod procjene značajnosti korištena je Bonferronijeva korekcija alfa nivoa.

Tabela 3. Univarijantni F omjeri i parcijalne mjere veličine efekta

	Modalitet prilagodbe	Marginalna suma kvadrata	df	Prosječni kvadrati	F	p	Parcijalni ω^2
Spol	Akademska	1924.37	1	1924.37	2.98	.084	.00
	Socijalna	751.84	1	751.84	2.92	.087	.00
	Emocionalna	4291.00	1	4291.01	9.13	.003	.01
Studijska godina	Akademska	17035.47	3	5678.49	8.81	.000	.03
	Socijalna	5157.48	3	1719.16	6.69	.000	.02
	Emocionalna	276.58	3	92.19	.19	.899	.00

Prema spolu ispitanici se statistički značajno razlikuju na emocionalnoj prilagodbi: $F(1,806) = 9.13$, $p = .003$, $\omega^2 = .01$ dok na akademskoj i socijalnoj prilagodbi nisu nađene statistički značajne razlike. Studenti ($M = 84.20$) su ispoljili značajno viši stepen emocionalne prilagodbe u odnosu na studentice ($M = 78.42$). Spolna kategorizacija i studentska prilagodba veoma nisko asociraju, a ukupno je obuhvaćeno oko 1% razlika u emocionalnoj prilagodbi.

Prema godini studija ispitanici se statistički značajno razlikuju na akademskoj prilagodbi: $F(3,803) = 8.81$, $p < .001$, $\omega^2 = .03$, ali je praktična veličina efekta relativno skromna i obuhvata oko 3% varijacija u akademskoj prilagodbi. Značajne razlike egzistiraju i u aspektu socijalne prilagodbe: $F(3,803) = 6.69$, $p < .001$, $\omega^2 = .02$ uz objašnjenje oko 2% razlika u socijalnoj prilagodbi. Po modalitetu emocionalne prilagodbe nisu zabilježene značajne razlike prema studijskoj godini: $F(3,803) = 0.19$, $p = .899$. Pojedinačno su provedene naknadne analize razlike između svih studijskih godina po aspektima akademske i socijalne prilagodbe. U tabeli 4 navedeni su podaci samo za statistički značajne razlike.

Tabela 4. Tukeyevi testovi naknadnih poređenja za akademsku i socijalnu prilagodbu na studij

Modalitet prilagodbe	Studijska godina	ΔM	SE	t	p	
Akademska	druga	7.94	2.40	3.31	.005	
	prva	treća	11.20	2.33	4.81	<.001
	četvrta	9.06	2.77	6.26	.006	
Socijalna	prva	druga	6.94	1.51	4.59	.001
	treća	4.12	1.47	2.80	.026	

Napomena: ΔM – Prosta razlika između M; SE – Standardna greška razlika

Prema rezultatima Tukeyevog testa na akademskoj prilagodbi nađene su statistički značajne razlike između prve i druge godine studenata: $t(3,803) = 3.31$, $p = .005$; te između prve i treće godine: $t(3,803) = 4.81$, $p < .001$. U oba slučaja studenti prve godine ispoljili su viši stepen akademske prilagodbe. Nisu nađene značajne razlike među studentima druge, treće i četvrte godine studija.

Također, studenti prve godine statistički značajno su i socijalno prilagođeniji u odnosu na studente druge godine ($t(3,803) = 4.59$, $p = .001$) i studente treće godine

studija $t(3,803) = 4.12, p < .05$. Nisu detektovane razlike među studentima viših godina (treće i četvrte) po nivoima prilagodbe na studij.

Faktori spol i studijska godina statički značajno asociraju, ali je stepen uticaja faktora na prilagodbu veoma nizak. Studenti su ispoljili viši nivo emocionalne prilagodbe u odnosu na studentice, a studenti prve godine su nešto bolje prilagođeni u odnosu na studente druge i treće godine.

RASPRAVA

Dolazak na studij predstavlja potpuno novu situaciju koja u život mladih ljudi unosi mnogo promjena. Izazovi su posebno izraženi na početku studiranja i često mogu snažno uticati na daljnji tok studiranja pojedinca. Veoma je važan način na koji student doživljava akademsko okruženje, koliko uspješno procjenjuje zahtjeve koji se nalaze pred njim i koliko uspješno odabire načine suočavanja s tim zahtjevima. Sposobni pojedinci mogu doživjeti neuspjeh na fakultetu zbog teškoća u prilagodbi na studij, odnosno nemogućnosti da se nose s nekim aspektima života na studiju i socijalne okoline na fakultetu (Živčić-Bećirević i sar. 2007). Stoga je osnovni fokus ovog rada bio provjeriti da li će se pokazati razlike u akademskoj, emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi kod studenata, posmatrano kroz varijable: godina studija, promjena mjesta boravka zbog upisa studija i spol, kako bi se dao doprinos identifikaciji varijabli koje mogu biti potencijalni rizični ili zaštitni faktori studentske prilagodbe.

Provjerom razlika u prilagodbi s obzirom na spol, godinu studija i promjenu boravka registrovano je da je studentska prilagodba pod značajnim uplivom glavnog efekta spola, te pod uticajem glavnog efekta studijske godine. Nije utvrđen značaj glavnog efekta varijable promjena mjesta boravka studenata. Prema spolu ispitanici se statistički značajno razlikuju u emocionalnoj prilagodbi, dok na akademskoj i socijalnoj prilagodbi nisu nađene statistički značajne razlike. Inspekcija prosječnih vrijednosti ispitanika podijeljenih prema spolu ukazala je da muški ispitanici ostvaruju bolju emocionalnu prilagodbu od ženskih ispitanika. Prema godini studija ispitanici se statistički značajno razlikuju u odnosu na aspekt akademske prilagodbe i socijalne prilagodbe. Kod emocionalne prilagodbe nisu nađene stastički značajne razlike među studentima različitih godina studija. Rezultati su pokazali da studenti prve godine imaju statistički značajno bolju akademsku prilagodbu u odnosu na studente druge, treće i četvrte godine. Također je utvrđeno da su studenti prve godine

statistički značajno socijalno prilagođeniji od studenata druge godine i studenata treće godine. Nisu detektovane značajne razlike među studentima treće i četvrte godine studija. Multivarijatne interakcije spola i studijske godine, spola i promjene mjesta boravaka i studijske godine i promjene mjesta boravaka nisu statistički značajne.

Značajni jednosmjerni efekti spola upućuju da djevojke imaju slabiju emocionalnu prilagodbu, što je u skladu s nalazima nekih drugih autora (Baker 2004, Miller, Finely i McKinley 1990; prema Živčić-Bećirević i sar. 2007). Larose i Roy (1995; Živčić-Bećirević i sar. 2007) nalaze da djevojke manifestiraju bolje strategije i bolju organizaciju učenja te da su ustrajnije u svojim nastojanjima. Autori smatraju da, premda su već na ranijem stupnju školovanja djevojke bolje naučile vještine koje su korisne za postizanje uspjeha, one istovremeno imaju jače izražen strah od neuspjeha koji predstavlja prijetnju njihovoj slici o sebi i potiče različite anksiozne reakcije u vezi s ispitima. Generalno, većina istraživanja ne nalazi spolne razlike u prilagodbi studenata (Baker 2004). Kada se i utvrde razlike, one su obično male i upućuju na nešto bolju emocionalnu prilagodbu mladića, odnosno bolju akademsku i socijalnu prilagodbu djevojaka (prema Baker 2004), koja nije dobijena u ovom istraživanju. Lee, Keough i Sexton (2002; prema Živčić-Bećirević i sar. 2007) ističu kako mladići i djevojke različito proživljavaju iskustva studiranja i različito percipiraju stres u odnosu na socijalnu povezanost. Premda su odnosi s prijateljima i socijalne aktivnosti važni i mladićima i djevojkama, djevojke imaju tendenciju k otvorenijem pokazivanju osjećaja i emocionalno su osjetljivije u socijalnim situacijama u prijelaznim razdobljima poput kretanja na studij (Rice et al. 1995; prema Živčić-Bećirević i sar. 2007). Prilikom tumačenja dobijenih razlika u emocionalnoj prilagodbi potrebno je uzeti u obzir i činjenicu da uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe pružaju podaci o korištenju dodatnih izvora podrške. Kako se još od najranijeg uzrasta djevojke, za razliku od mladića, potiče i ohrabruje da izražavaju osjećanja, te da na drugačije načine izraze zabrinutost i suoče se sa problemima, moguće je i da su spremnije o tome govoriti nego mladići. To može biti jedan od razloga uočenih razlika, koji svjedoči o tome da djevojke možda i nisu ranjivije i nesigurnije dolaskom u novi kontekst (Rose & Rudolph 2006), nego da su mladići manje spremni govoriti o prisutnim teškoćama i tražiti podršku u socijalnom okruženju.

Iako brojna istraživanja ukazuju da je jedna od okolinskih varijabli koja utiče na stresnost situacije i prilagodbu studenata i promjena okoline, odnosno napuštanje roditeljskog doma za vrijeme studiranja, u ovom istraživanju nije utvrđen značaj glavnog efekta varijable promjena mjesta boravaka studenata. Taj rezultat možda je generisan činjenicom da danas, odlukom sve većeg broja mladih da studiraju nakon

završene srednje škole djelomično i zbog toga što nemaju nekih drugih opcija za zaposlenje ili sticanje iskustva, većina njih ostaje u mjestu boravka kako bi nastavili obrazovanje. S druge strane u zapadnim društvima i SAD, gdje su uglavnom i provedena istraživanja prilagodbe na studij, većina studenata tokom studija odlazi od svoje porodice i najčešće je smještena u studentskim domovima u okviru univerzitetskih kampusa. Stoga prilikom usporedbe rezultata prilagodbe na studij u našem i u zapadnim uzorcima studenata treba uzeti u obzir i kulturalne razlike u uslovima i načinu studiranja. Neka istraživanja pokazala su da su studenti koji su zbog studija morali otići od kuće na početku studija bili slabije emocionalno prilagođeni (tj. doživljavali su više emocionalne nelagode i tjelesnih simptoma) u odnosu na svoje vršnjake koji su ostali sa svojom porodicom. No na kraju studija bilo je obrnuto! (Živčić-Bećirević i sar. 2007; Ivanov 2008). Iako rezultati ovog istraživanja nisu pokazali razlike u prilagodbi studenata u odnosu na promjenu okoline za vrijeme studija, nužno je ukazati na važnost navedene varijable za različite aspekte studentske prilagodbe. Osobito zbog toga što su brojna istraživanja potvrdila njen značaj, te pokazala da što su veće razlike između okoline iz koje student dolazi i okoline u koju je došao, to će prilagodba biti teža. Kako bi studij kao nova okolina bio poticajan, studentima je potrebno osigurati takvo akademsko okruženje u kojem će imati adekvatnu mrežu socijalne podrške. Studenti koji su bolje društveno povezani i primaju više podrške od svojih roditelja, vršnjaka i nastavnika imat će veći osjećaj akademske kompetentnosti, a time i bolju ne samo akademsku, nego i emocionalnu i socijalnu prilagodbu.

Kada je riječ o glavnom efektu uticaja varijable studijska godina, nešto bolja akademska i socijalna prilagodba studenata prvih godina u odnosu na studente viših godina može se pokušati objasniti činjenicom da su studenti prilikom početka studiranja motiviraniji za učenje, te imaju veću odgovornost prema radu. Iako dobijeni rezultati nisu podudarni sa nalazima drugih istraživanja, oni nisu iznenađujući ako se tumače u kontekstu akademskih zahtjeva i njihove složenosti po godinama studija. Dobijena razlika može biti povezana sa činjenicom da na početku studija studenti imaju manje složene akademske zahtjeve, pa je time i iskustvo neuspjeha i nemogućnost udovoljavanja akademskim zahtjevima manje prisutno. Akademska prilagodba na početku studija u velikoj mjeri ovisi o tome percipira li student novu situaciju kao izazov kroz koji može realizirati svoje potencijale ili kao prijetnju samopoštovanju i osobnom integritetu. Kako je akademska prilagodba pored efikasnosti i uspješnosti u akademskim nastojanjima, određena i motivacijom za studij te investiranjem tē motivacije u stvarne akademske napore, razlog za bolju akademsku

prilagodbu na početku studija trebalo bi potražiti i u mogućem padu motivacije na višim godinama studija. Među brojnim faktorima koji mogu doprinijeti padu motivacije, značajno je razmotriti varijablu zadovoljstva izabranim studijem, koja se, zahvaljujući različitim iskustvima studiranja, može značajno promijeniti. Pri kraju studija, studenti imaju bolju percepciju profesionalne uloge za koju se osposobljavaju, ali i procjenu mogućeg angažmana u budućoj profesiji. S obzirom da veliki broj mladih u našem društvu nakon završetka studija nema i mogućnost zaposlenja u izabranoj profesiji, ta spoznaja može uticati i na nezadovoljstvo samim studijem, a time i padom motivacije za završetak istog. Studenti viših godina studija, zbog većih pritisaka i akademskih zahtjeva, pokazuju i veći stepen akademskog sagorijevanja, koje karakterizira emocionalna iscrpljenost i smanjena osobna efikasnost, što kontinuirano smanjuje i akademski angažman. Percepcija samoefikasnosti koju studenti mogu osjetiti prilikom ispunjavanja akademskih zahtjeva na početku studiranja, ali i u kasnijim fazama studija, u priličnoj mjeri određuje ustrajnost u radu pa tako i ustrajnost u studiju, stoga je veoma značajno studentima u toku studija pružiti iskustvo studiranja koje će omogućiti ponavljane doživljaje uspjeha, te adekvatno vrednovanje i evaluaciju njihovih kompetencija.

Iako su rezultati provedenog istraživanja pokazali da neke sociodemografske varijable (spol i godina studija) mogu dovesti i do razlika u različitim aspektima prilagodbe, budući da su opisani podaci dobijeni transverzalnim nacrtom, pretpostavku o promjeni socijalne prilagodbe tokom studija, ali i akademske i emocionalne prilagodbe, trebalo bi provjeriti longitudinalnim praćenjem istoga uzorka studenata od upisa do kraja studija. Također je potrebno ispitati i mogući uticaj drugih okolinskih i osobnih varijabli, koje mogu djelovati direktno ili posredno na ukupnu prilagodbu studenata.

Veliki broj studenata ne završi studij koji su upisali, a među njima je i određeni broj onih koji su zbog nemogućnosti da se prilagode novim zahtjevima, odustali od daljnjeg obrazovanja. Budući da se broj studenata koji upisuju fakultet, ali i postotak onih koji ga nikada ne završe, iz godine u godinu povećava, uočena je potreba za identificiranjem razloga navedenih pojava. Povećani interes za studiranjem, ali istovremeno i zabrinjavajuće visok postotak neuspješnih studenata, upućuju na potrebu i značaj praćenja kvalitete prilagodbe studenata, kako ističu Živčić-Bećirević i sar. (2007). Uz neoborive dokaze istraživanja i svakodnevna praksa rada sa studentima otkriva postojanje različitih teškoća u prilagodbi na studij, osobito kod studenata na početku studija, što nameće potrebu izrade programa i provedbe intervencija koje će pomoći studentima u prilagodbi na sve aspekte studentskog života.

LITERATURA

1. Aho, K. A. (2016), *Fundational and applied statistics for biologists using R*. Boca Raton, CRC Press
2. Arnett, J. J. (2000), "Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties", *American Psychologist*, 55, str. 469-480.
3. Baker, R. (2004), *Research using The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*, Retrieved from <http://www.mtholyoke.edu/lits/csit/baker/>.
4. Baker, R. W., B. Siryk (1986), "Exploratory Intervention With a Scale Measuring Adjustment to College", *Journal of Counseling Psychology*, 33, str. 31-38.
5. Baker, R. W., B. Siryk (1999), *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*, Western Psychological Services, Los Angeles
6. Baker, R. W., B. Siryk (1984), "Measuring Adjustment to College", *Journal of Counseling Psychology*, 31, str. 179-189.
7. Baker, R. W., O. V. McNeil, B. Siryk (1985), "Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College", *Journal of Counseling Psychology*, 32, str. 94-103.
8. Bean, J. (1980), "Drop outs and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition", *Research in Higher Education*, 12, str. 155-187.
9. Chickering, A. W., L. W. Reisser (1993), *Education and Identity*, 2nd ed. Jossey Bass, San Francisco
10. D'Agostino, R. B. (1970), "Transformation to normality of the null distribution of g_1 ", *Biometrika* 57, str. 679-681.
11. Dautbegović, A., S. Zvizdić (2018), "Osobno-emocionalna prilagodba studenata - uloga nekih psihosocijalnih faktora", *DHS – Društvene i humanističke studije* 3 (6) (2018), str. 321-342.
12. Doornik, J.A., H. Hansen (2008), "An Omnibus test for univariate and multivariate normality" *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70, str. 927-939.
13. Dyson, R., K. Renk (2006), "Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping", *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), str. 1231-1244.
14. Enochs, W. K., C. B. Roland (2006), "Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment", [Electronic version], *College Student Journal* 40(1); Pristupljeno 7. 3. 2018. web.ebscohost.com-turking.library.northwestern.edu

15. Evans, N. J., D. S. Forney, F. Guido, L. D. Patton, K. A. Renn (2010), *Student development in college: Theory, research, and practice*, 2nd Edition, Jossey-Bass, San Francisco
16. Heaven, P. C. L. (2001), *The Social Psychology of Adolescence*, Palgrave, Basingstoke
17. Ivanov, L. (2008), *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne potpore u prilagodbi studiju*, neobjavljeni magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb
18. Mardia, K. V. (1970), "Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications", *Biometrika* 57, str. 519–530.
19. Parmar, V. (2014), "Adjustment of Boys and Girls School Level Students in Ahmedabad", *The International Journal of Indian Psychology*, 2, str. 31-37.
20. Renk, K., T. Smith (2007), "Predictors of Academic-Related Stress in College Students: An Examination of Coping, Social Support, Parenting, and Anxiety", *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3)
21. Renk, K., J. Klein, A. Rojas-Vilches (2005), "Predictors of the characteristics of parent-adult child relationships and adult child functioning in a college student sample", *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(2), str. 81–100.
22. Rose, J. A., D. K. Rudolph (2006), "A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys", *Psychological Bulletin*, 132(1), str. 98-131.
23. Russell, R. K., T. A. Petrie (1992), "Academic adjustment of college students: Assessment and counseling", U: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (2nd ed., pp. 485-511), John Wiley & Sons INC, New York
24. Smojver-Ažić, S., S. Antulić (2013), "Adjustment to College and the Student Mentoring Programme", *Croatian Journal of Education*, 15(3), str. 715-740.
25. Tinto, V. (1975), "Drop outs from higher education: A theoretical synthesis of the recent literature", *A Review of Educational Research*, 45, str. 89–125.
26. Tinto, V. (1993), *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed., University of Chicago Press, Chicago
27. Živčić-Bećirević, I., S. Smojver-Ažić, M. Kukić, S. Jasprica (2007), "Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka", *Psihologijske teme*, 16 (1), str. 121-140.

EMOTIONAL, SOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION TO COLLEGE: DIFFERENCES IN STUDENT ADAPTATION REGARDING GENDER, GRADE AND CHANGE IN RESIDENCY STATUS DURING COLLEGE

Summary:

The aim of the paper is to determine whether the gender, grade and the change of place of residence during the college generate differences in the modalities of student adaptation. Adaptation to college is observed through three dimensions of adaptation: emotional, social and academic. The variables are operationalized through the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) and Socio-demographic Questionnaire. The study is conducted on a sample of 811 undergraduate students (510 female and 301 male). MANOVA's results show that gender have a significant effect on student adaptation: $F(3,787) = 8.61, p < .001$, and grade also: $F(9,1915.50) = 6.13, p < .001$. The magnitude of the impact of the full categorization on the overall student adjustment is very modest: about 3% variance is explained (IC 1-6%). The effect of the grade is also marginal, explaining about 2% of the variance of the adaptation (IC 1-4%). The results of a one-way ANOVA test show that male students are more emotionally adapted than female students $F(1,806) = 9.13, p = .003, \omega^2 = .01$, while no statistically significant differences are found in academic and social adaptation. Significant differences in academic adaptation regarding the grade are detected: $F(3,803) = 8.81, p < .001$, with a small effect size $\omega^2 = .03$. Significant differences exist in the aspect of social adaptation: $F(3,803) = 6.69, p < .001, \omega^2 = .02$ with an explanation of about 2% of differences in social adaptation.

Tukey's subsequent comparisons show that students of the first grade have a significantly higher level of academic adaptation than students of the second grade: $t(3,803) = 3.31, p = .005$; as well as students of the third grade: $t(3,803) = 4.81, p < .001$. Significant differences in the aspects of adaptation between higher grades are not detected.

Key words: emotional social, academic adaptation to college; change in residency status

Adresa autora

Authors' address

Ljubica Tomić Selimović, Melisa Husarić, Erna Emić, Alija Selimović

Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet

ljubica.tomic@untz.ba, erna_hrusic@yahoo.com, melisa_hasic@hotmail.com

alija.selimovic@untz.ba

