

Psihološke perspektive akadenskog života studenata

Teorijski uvidi i praktične implikacije



**Amela Dautbegović
Mirna Marković**

Amela Dautbegović i Mirna Marković
PSIHOLOŠKE PERSPEKTIVE
AKADEMSKOG ŽIVOTA STUDENATA
Teorijski uvidi i praktične implikacije

Izdavač:

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača:

Prof. dr. Adnan Busuladžić

Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost

Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta:

Prof. dr. Sabina Bakšić

Recenzentice:

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Prof. dr. Sandra Bjelan

Doc. dr. Amela Mujagić

Lektura i korektura:

Irma Grebović-Muratović

Grafičko oblikovanje:

Amra Mekić

Dizajn naslovnice:

Ajla Ćerimagić Hasibović

Prvo izdanje

ISBN 978-9926-491-64-2

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu
Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH
pod ID brojem 66938118

UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET

Amela Dautbegović i Mirna Marković

PSIHOLOŠKE PERSPEKTIVE AKADEMSKOG ŽIVOTA STUDENATA

Teorijski uvidi i praktične implikacije



Sarajevo, 2025.

SADRŽAJ	5
PREDGOVOR	7
1. Upravljanje vremenom na studiju	13
Koncept efikasnog upravljanja vremenom:	
značenje i implikacije	16
Ključni izazovi u upravljanju vremenom (s prijedlozima konkretnih strategija za njihovo prevazilaženje)	18
Dodatni aspekti u kreiranju efikasnog plana učenja.....	30
Pitanja i smjernice za samorefleksiju	34
Literatura.....	38
2. Navike i strategije učenja: organizacija, priprema i optimizacija akademskog uspjeha.....	43
Fizički i okolinski faktori učenja.....	44
Planiranje učenja	48
Stilovi i strategije učenja	52
Uloga motivacije i emocionalnih faktora u učenju	58
Vođenje bilješki kao strategija i navika efikasnog učenja.....	62
Kako uspostaviti samoregulaciju ponašanja pri pripremanju ispita?	65
Pitanja i smjernice za samorefleksiju	71
Literatura.....	75
3. Razumijevanje i prevazilaženje ispitne anksioznosti	79
Pojedini psihološki i kontekstualni uzroci ispitne anksioznosti	81
Manifestacije i implikacije ispitne anksioznosti kod studenata	89
Prevenција i upravljanje ispitnom anksioznošću.....	92
Pitanja i smjernice za samorefleksiju	102
Literatura.....	105
4. Vještine komunikacije u akademskom kontekstu.....	111
Komunikacija u akademskom prostoru mnogo je više od razmjene informacija	111
Riječ, tijelo i ekran: Komunikacijski pejzaž akademskog prostora.....	113
Komunikacija student – profesor: E-mailovi, nastava i konsultacije bez nesporeduma	123

Komunikacija među studentima: Od neslaganja do saradnje u timskom radu.....	129
Između tišine, sukoba i ravnoteže: Stilovi komunikacije u studentskoj svakodnevici	135
Slušanje kao aktivna vještina: Zašto često mislimo samo šta ćemo reći, umjesto da saslušamo drugog	142
Povratna informacija koja gradi, a ne obeshrabruje: Umjetnost akadenskog feedbacka.....	156
Afirmativne poruke i smjernice za samorefleksiju	163
Literatura.....	165
 5. Kako uskladiti vlastita očekivanja s očekivanjima drugih u akademskom kontekstu	 173
Akademski život iznutra: Očekivanja, stvarnost i sve što stane između.....	174
Vlastita očekivanja: Šta studenti očekuju od fakulteta i kako to oblikuje njihov akademski put?	176
Pogled izvana: Šta akademski kontekst očekuje od studenta?.....	181
Student u vlastitim očima: kako studenti doživljavaju vlastitu ulogu u akademskom prostoru?.....	185
Vaš psihološki ugovor sa Fakultetom: Šta (ne)piše sitnim slovima?.....	194
Sukobi i raskoraci u očekivanjima i povreda psihološkog ugovora	201
Nakon povrede psihološkog ugovora: oporavak kroz dijalog i ponovna uspostava povjerenja	211
Afirmativne poruke i smjernice za samorefleksiju	214
Literatura.....	217
 Indeks pojmova	 221
 O autoricama	 225

PREDGOVOR

Ulazak u svijet visokog obrazovanja predstavlja jednu od najznačajnijih razvojnih prekretnica u životima mladih ljudi. Za studente prve godine studija, prelazak iz srednjoškolskog u univerzitetski kontekst znači duboku razvojnu promjenu. To nije samo promjena na formalnom i obrazovnom nivou, već i u pogledu svakodnevnih navika, preuzimanja odgovornosti i izgradnje ličnog identiteta. Riječ je o razdoblju ispunjenom uzbuđenjem, ali i brojnim izazovima – od suočavanja s drugačijim akademskim očekivanjima i dinamikom obrazovanja, preko snalaženja u novim socijalnim krugovima, pa sve do usklađivanja s vlastitim i tuđim očekivanjima. Početak visokoškolskog obrazovanja za mnoge studente predstavlja prelazak iz sigurnog i poznatog okruženja u složenije, dinamičnije i često nepredvidivo akademsko okruženje. Iako ova promjena može biti intelektualno stimulativna i razvojno osnažujuća, istovremeno nosi potencijal za pojavu osjećaja nesigurnosti, stresa i emocionalne preopterećenosti. Takve reakcije ne treba posmatrati kao slabost, već kao prirodan psihološki odgovor na intenzivne zahtjeve tranzicije. Ove promjene ne ograničavaju se isključivo na akademsko funkcionisanje, već zadiru i u emocionalnu stabilnost, socijalnu integraciju i proces formiranja identiteta, čineći ovo razdoblje izuzetno značajnim za cjelokupni psihološki razvoj mladih ljudi. Upravo iz tog razloga, rano prepoznavanje i adresiranje potreba studenata ključno je za njihovu dobrobit i akademski uspjeh. Podrška studentima ne bi smjela biti svedena isključivo na tehničke informacije o nastavnim planovima, ispitnim rokovima ili administrativnim procedurama. Iako su te komponente važne za orijentaciju u visokoobrazovnom sistemu, one ne dotiču ključne psihološke i razvojne potrebe mladih ljudi koji se nalaze usred značajne životne tranzicije. Ona treba biti cjelovita, oslonjena na razumijevanje psiholoških, emocionalnih i socijalnih dimenzija studentskog iskustva. Učenje kako organizovati vrijeme, nositi se s ispitnom anksioznošću, efikasno komunicirati, ali i razvijati vlastiti identitet i osjećaj kompetentnosti, jednako je važno kao i savladavanje nastavnog gradiva. Osnažen student nije samo onaj

koji zna “šta” treba naučiti, već onaj koji razvija kapacitete da se aktivno i adaptivno nosi s kompleksnošću akademskog okruženja. To je student koji posjeduje vještine samoregulacije, sposoban je da prepozna vlastite potrebe i ograničenja, ali i da koristi raspoložive resurse na konstruktivan način. Osnaženost se ne ogleda isključivo u akademskim postignućima, već i u razvoju unutrašnjih psiholoških resursa, poput otpornosti, proaktivnosti i osjećaja samoeфикаsnosti, koji studentu omogućavaju da zadrži integritet, autonomiju i osjećaj kompetentnosti čak i u izazovnim situacijama. Takav student ne pristupa učenju kao pasivnom usvajanju informacija, već kao procesu aktivnog oblikovanja znanja, identiteta i ličnog razvoja. U procesu osnaživanja, student uči kako da upravlja sopstvenom motivacijom, kako da neuspjeh posmatra, ne kao potvrdu nedostatka sposobnosti, već kao razvojnu priliku, te kako da gradi temelje za dugoročnu akademsku stabilnost i emocionalnu ravnotežu. U tom smislu osnaženost nije konačno stanje, već dinamičan razvojni proces koji je duboko ukorijenjen u psihološkim potrebama za povezanošću, autonomijom i ефикасноšću (temeljima zdravog razvoja ličnosti i funkcionalnog učenja).

Ova knjiga osmišljena je kao smjernica i podrška studentima u procesu prilagodbe visokoškolskom okruženju. Iako je prvobitna inspiracija za njen nastanak proizašla iz želje da se odgovori na specifične potrebe onih koji tek ulaze u univerzitetski svijet, njen sadržaj uveliko nadilazi granice početničkog iskustva. Problemi s organizacijom vremena na studiju, ispitnom anksioznošću, navikama učenja, motivacijom ili samopouzdanjem ne nestaju nakon prvog semestra. Oni se često javljaju u novim oblicima i intenzitetima tokom različitih faza studija. Baš kao i ovi izazovi, i oni vezani za komunikaciju u akademskom okruženju često se manifestuju promjenama oblika i intenziteta kroz cijeli tok studija. Osim toga, kod studenata je često prisutna i potreba za dubljim razumijevanjem vlastite uloge (uloga) unutar obrazovnog sistema, kao i uloga drugih aktera u obrazovnom procesu, te za usklađivanjem ličnih očekivanja s očekivanjima profesora, kolega i šire akademske zajednice. Zato je ova knjiga namijenjena svim studentima, bez obzira na godinu studija, studijski program ili akademsko usmjerenje. Njeni sadržaji oslonjeni su

na univerzalna iskustva studentskog života i zasnovani na psihološkim i pedagoškim principima koji su primjenjivi u najrazličitijim obrazovnim i ličnim kontekstima. Bilo da se student tek suočava s izazovima visokog obrazovanja ili već prepoznaje potrebu da dodatno osnaži svoje vještine i strategije, ova knjiga nudi prostor za refleksiju, učenje i napredovanje.

Knjiga se sastoji od pet pažljivo strukturiranih tematskih poglavlja koja prate ključne aspekte studentskog iskustva i reflektuju najčešće psihološke, organizacione i emocionalne izazove s kojima se studenti suočavaju tokom studija. Svako poglavlje poziva na aktivno promišljanje i razvoj konkretnih vještina koje su od suštinskog značaja, ne samo u visokoškolskom kontekstu, već i u suočavanju s izazovima u poslovnom, privatnom i drugim životnim područjima.

Prvo poglavlje posvećeno je upravljanju vremenom, jednom od temeljnih elemenata akademske samostalnosti. Visoko obrazovanje karakteriše veći stepen samostalnosti i fleksibilnosti u ispunjavanju akademskih obaveza, pri čemu se od studenata očekuje da sami organizuju svoje vrijeme, prate rokove i odgovore na kompleksne zahtjeve različitih kolegija. Zbog toga je sposobnost planiranja, postavljanja prioriteta i izgradnje efikasnog rasporeda ključna za stvaranje osjećaja kontrole i smanjenje preopterećenosti. Poglavlje se bavi razumijevanjem koncepta vremena u kontekstu učenja, identifikuje česte izazove u njegovom upravljanju i nudi strategije za njihovo prevazilaženje, uz razmatranje faktora koji utiču na kreiranje realističnih i održivih planova.

Drugo poglavlje usmjereno je na razvoj navika i strategija učenja koje odgovaraju složenosti akademskog gradiva. Naglasak je na interakciji fizičkog i socijalnog okruženja s procesima učenja, ali i na ulozi planiranja, stilova učenja, motivacije i emocionalnih faktora. Kroz analizu različitih pristupa učenju, studenti se potiču da prepoznaju sopstvene obrazovne potrebe i osnaže kapacitete za samoregulaciju u pripremi za ispite. Poseban fokus stavljen je na integraciju kognitivnih procesa i emocionalnih faktora u procesu učenja, kao i na razvoj trajne motivacije i samodiscipline potrebne za postizanje dugoročnih akademskih ciljeva.

Treće poglavlje otvara prostor za razumijevanje ispitne anksioznosti – emocionalnog iskustva koje može ozbiljno narušiti akademsku efikasnost

i psihološko blagostanje. Umjesto da ostane tabu-tema, anksioznost se sagledava kao očekivani odgovor na zahtjeve evaluacije, ali i kao stanje koje je moguće prevenirati i regulisati. Poglavlje analizira uzroke i manifestacije anksioznosti, uključujući psihološke, kontekstualne i interpersonalne faktore, te nudi niz praktičnih strategija za njeno prevladavanje. Pitanje kada potražiti stručnu podršku također je integrisano u ovu cjelinu, s ciljem destigmatizacije brige o mentalnom zdravlju u akademskom kontekstu.

Četvrto poglavlje posvećeno je razvoju komunikacijskih vještina ključnih za uspješno snalaženje u akademskom okruženju. Naglasak je na efikasnoj interakciji s profesorima i kolegama, jasnom izražavanju ideja, učestvovanju u raspravama te pisanju i govoru prilagođenom akademskom kontekstu. Kroz različite tematske cjeline, studenti se upoznaju s izazovima i mogućnostima savremene komunikacije — od pisanja e-maila i konsultacija, do timskog rada i rješavanja nesuglasica. Posebna pažnja posvećena je kulturi aktivnog slušanja, gdje tišina postaje prostor za razumijevanje i dublje povezivanje. Poglavlje se bavi i konstruktivnim davanjem i primanjem povratne informacije te stilovima komunikacije koji grade povjerenje i doprinose učinkovitom upravljanju konfliktima.

Peto, ujedno i posljednje poglavlje, posvećeno je pitanju usklađivanja vlastitih očekivanja s očekivanjima drugih u akademskom kontekstu. Studenti se često suočavaju s pritiscima porodičnog, društvenog i akademskog miljea, koji mogu dovesti do konflikata i osjećaja nesigurnosti. Kroz osvještavanje i razumijevanje tih očekivanja, studenti uče kako očuvati lični integritet i donositi odluke u skladu sa svojim vrijednostima i mogućnostima. Integralni dio ovog procesa predstavlja promišljanje o vlastitoj studentskoj ulozi i izgradnja psihološkog ugovora koji studenti uspostavljaju sa svojim akademskim okruženjem. U ovom poglavlju ujedno otvaramo prostor za razumijevanje na koji način ciljevi, unutrašnja motivacija i odgovornost koju studenti preuzimaju s odabranom ulogom (potrošača, lidera, koproducenta i sl.) oblikuju njihov akademski angažman i doprinose izgradnji otpornosti na izazove svojstvene visokoškolskom obrazovanju.

Vjerujemo da će ovako tematski razrađen pristup doprinijeti akademskom uspjehu studenata, njihovom ličnom razvoju, kao i jačanju osjećaja samopouzdanja i samoefikasnosti u obrazovnom kontekstu. Naša namjera nije bila ponuditi idealiziranu sliku studiranja, već kroz realistične uvide, naučna saznanja i praktične smjernice pomoći studentima da bolje razumiju, prepoznaju i aktivno odgovore na zahtjeve koji se pred njih postavljaju. U našem obrazovnom kontekstu i dalje nedostaju programi, vodiči i sistemska rješenja usmjerena na pružanje sveobuhvatne podrške studentima. Većina inicijativa ostaje fragmentirana ili parcijalna, bez jasno definisanih strategija koje povezuju akademsku, emocionalnu i socijalnu dimenziju studentskog iskustva. Upravo zbog toga, ova knjiga predstavlja svojevrsni novitet – prvi korak ka razvoju strukturirane i osmišljene podrške koja odgovara stvarnim potrebama studenata. Nadamo se da će poslužiti kao izvor korisnih informacija, ali i kao inspiracija za lični razvoj, aktivno suočavanje s izazovima i izgradnju snažnijeg osjećaja pripadnosti akademskoj zajednici. Njena svrha nije zamijeniti postojeće oblike podrške, već ih dopuniti, osnažiti i povezati u funkcionalnu cjelinu koja studentima može pružiti realnu i trajnu korist.

Kao autorice, zahvalne smo što smo kroz prijateljsku i profesionalnu saradnju pripremile i dovršile ovu knjigu. Naša dugogodišnja saradnja, zasnovana na međusobnom uvažavanju, otvorenom dijalogu i zajedničkoj posvećenosti temi, bila je važan izvor motivacije, inspiracije i kreativnosti u procesu njenog nastanka. Zahvaljujemo se recenzenticama, prof. dr. Sibeli Zvizdić, prof. dr. Sandri Bjelan i doc. dr. Ameli Mujagić, čije su stručne sugestije, posvećenost i podrška uveliko doprinijele kvaliteti konačne verzije knjige. Također, zahvaljujemo našim bivšim i sadašnjim studentima, s kojima je rad tokom godina bio neiscrpan izvor motivacije i zadovoljstva u našem obrazovnom djelovanju. Njima je ova knjiga posvećena u znak podrške novim generacijama koje uprkos promjenama u tehnologiji i tempu života i dalje traže isto: razumijevanje, jasne smjernice i osjećaj pripadnosti u svijetu visokog obrazovanja.

Autorice
U Sarajevu, 10. 10. 2025.

Amela Dautbegović

UPRAVLJANJE VREMENOM NA STUDIJU

*Upravljanje vremenom predstavlja osnovu
akademske autonomije i intelektualne zrelosti.*

U savremenom visokoškolskom obrazovanju kompetencija upravljanja vremenom zauzima sve značajnije mjesto u kontekstu akademske prilagodbe, psihološke dobrobiti i profesionalnog razvoja studenata. U pitanju je temeljna vještina za postizanje uspjeha i ostvarivanje ličnog razvoja u okviru visokoobrazovnog konteksta (Macan i sar., 1990), koja posljednjih godina sve više dolazi u fokus istraživača (Liu, Zhou, Lu i Yang, 2024).

Uspješno planiranje i organizacija vremena omogućuju efikasniju realizaciju zadataka, ali je i odraz zrelosti i proaktivnog odnosa studenta prema obrazovanju. U pitanju je kompleksan proces koji uključuje postavljanje prioriteta, definisanje ciljeva, raspoređivanje vremena, praćenje napretka i prilagođavanje strategija s obzirom na promjenjive zahtjeve studijskog okruženja. Mnoge meta-analize su ukazale na pozitivne efekte upravljanja vremenom na studentske ishode (Kelly, 2002). Međutim, postoji izražena potreba za ažuriranim analizama koje će uzeti u obzir savremene promjene u praksama visokog obrazovanja i izazove koje postavljaju digitalna okruženja.

Tokom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja proces učenja više je usmjeren na postizanje dobrih ocjena, pohvala i nagrada. Na visokoškolskoj razini naglasak bi prvenstveno trebao biti na intrinzičnoj (unutrašnjoj) motivaciji studenta, njegovoj samostalnosti i efikasnosti u izvršavanju akademskih obaveza. Posmatrajući iz te perspektive, planiranje vremena podrazumijeva integraciju kognitivnih i metakognitivnih vještina u cilju postizanja dugoročnih akademskih ciljeva. Drugim riječima, efikasno planiranje vremena na univerzitetskom nivou mnogo je više od pukog raspoređivanja dnevnih aktivnosti. Ono uključuje svjesno postavljanje prioriteta, praćenje vlastitog napretka i postignutih rezultata

te prilagođavanje strategija učenja u skladu s postavljenim ciljevima. To znači da student aktivno upravlja vlastitim procesom učenja, prepoznaje kada i na koji način treba uložiti trud i razvija sposobnost dugoročnog planiranja i donošenja odluka koje vode ka akademskom uspjehu i ličnom razvoju.

Studenti prve godine suočavaju se s dodatnim izazovima prilikom prelaska iz srednjoškolskog obrazovnog sistema u univerzitetsko okruženje koje zahtijeva veću samostalnost, inicijativu i sposobnost samoregulacije (Rosen i sar., 2017). Istraživači koji se bave temom upravljanja, vremenom ukazuju na potrebu da obrazovne institucije posvete posebnu pažnju studentima prve godine studija, prepoznajući ovu grupu kao ranjivu tokom prelaznog perioda (Krause, 2006). Pristupi usmjereni na tranziciju u visoko obrazovanje, koji uključuju promovisanje razvoja vještina upravljanja vremenom kao ključnih za uspješan akademski početak, detaljno su razmatrani u radovima Kifta i saradnika (2010) i Nelsona i saradnika (2012). Ovi autori naglašavaju da studentski angažman i prilagodbu visokoobrazovnom kontekstu treba sistematski podržati kroz pažljivo osmišljene programe namijenjene unapređenju akademskih kompetencija. Autori također ističu da nastavni plan i program treba biti pažljivo i strateški osmišljen, tako da integriše nastavne i vannastavne aktivnosti u koherentan obrazovni okvir koji studentima omogućuje pravovremeni pristup podršci, kontinuirani razvoj ključnih akademskih i životnih vještina, te izgradnju snažnog osjećaja pripadnosti i povezanosti s univerzitetskom zajednicom.

Kod studenata prve godine studija, razvijanje vještina upravljanja vremenom predstavlja jedan od ključnih faktora za uspješno prilagođavanje akademskom okruženju i postizanje akademskog uspjeha (Nonis i sar., 2006). Riječ je o vještinama koje im omogućuju da efikasnije analiziraju zahtjeve zadataka, postavljaju realne ciljeve, planiraju korake ka njihovoj realizaciji i razvijaju organizacijske sposobnosti neophodne za savladavanje akademskih obaveza. Također, upravljanje vremenom doprinosi razvoju odgovornosti i svijesti o prioritetima, što je posebno važno prilikom kreiranja i poštovanja individualnih vremenskih rasporeda (van der Meer i sar., 2010).

Efikasno i učinkovito upravljanje vremenom predstavlja važan resurs za akademski uspjeh te cjelokupnu dobrobit studenata. Istraživanja pokazuju da studenti koji razviju jasne strategije planiranja i organizacije vremena postižu bolje akademske rezultate, te izvještavaju o nižoj razini stresa, višoj razini subjektivne dobrobiti i većem životnom zadovoljstvu (Wang i sar., 2011). Pozitivna povezanost između strategija upravljanja vremenom i akademske izvedbe potvrđena je u brojnim istraživanjima (Claessens i sar., 2007; Macan i sar., 1990), ali intenzitet tog odnosa pokazuje određenu varijabilnost, što ukazuje na značajnu ulogu kontekstualnih faktora poput akademske discipline, karaktera intervencije i individualnih razlika među studentima (Häfner i sar., 2014). Zbog toga se učinkovitost upravljanja vremenom ne može tumačiti univerzalno, već zahtijeva prilagođavanje konkretnim obrazovnim i individualnim okolnostima.

Upravljanje vremenom ima izuzetno pozitivan efekat na psihološke aspekte studentskog iskustva. Pokazalo se da doprinosi višim razinama zadovoljstva i samoeфикаsnosti (Britton i Tesser, 1991; Häfner i sar., 2014), što posredno utiče i na jačanje unutrašnje motivacije za učenje. Ovakvi nalazi su u skladu s teorijom samoodređenja (Deci i Ryan, 2000), koja ističe značaj zadovoljenja psiholoških potreba za kompetencijom, autonomijom i povezanošću u poticanju kvalitetnog angažmana u učenju. Recentna meta-analiza koja obuhvata dvadeset godina istraživanja, dodatno potvrđuje ove nalaze. Utvrđeno je da strategije upravljanja vremenom značajno doprinose akademskoj izvedbi, samoeфикаsnosti i subjektivnom zadovoljstvu. Intervencije usmjerene na razvoj konkretnih vještina pokazale su se posebno efikasnim u unapređenju akademskog uspjeha i samopouzdanja, dok su šire, manje strukturirane intervencije više uticale na emocionalne aspekte studentskog života (Liu i sar., 2024). Uzimajući u obzir navedene rezultate istraživanja, moguće je konstatovati da upravljanje vremenom predstavlja temeljnu kompetenciju koja značajno doprinosi sveobuhvatnom razvoju studenata, osnažujući ih kako u akademskom kontekstu, tako i u ličnom i profesionalnom životu.

Koncept efikasnog upravljanja vremenom: značenje i implikacije

Efikasno planiranje vremena podrazumijeva sposobnost pojedinca da realno procijeni raspoložive resurse (vrijeme, energiju, koncentraciju), sagleda obaveze i prioritete, te strukturira vlastiti raspored na način da maksimizira produktivnost uz očuvanje psihofizičkog zdravlja. Ranije je u tekstu već istaknuto da osjećaj kontrole nad vremenom u visokoobrazovnom kontekstu ima značajnu ulogu u smanjenju akademskog stresa i povećanju unutrašnje motivacije. U akademskoj zajednici već duže vrijeme traju rasprave o definisanju i dimenzijama upravljanja vremenom u obrazovnom kontekstu. U tom kontekstu razlikuju se proaktivne strategije – poput planiranja i određivanja prioriteta od tzv. reaktivnih strategija, koje se oslanjaju na odgovaranje na izazove kada se oni pojave (Claessens i sar., 2007).

Savremene promjene u visokom obrazovanju donijele su brzi razvoj digitalnih tehnologija, zbog čega je potrebno bolje promisliti koliko su tradicionalne metode upravljanja vremenom i dalje učinkovite. Današnji studenti imaju više slobode, samostalnosti i odgovornosti za svoje učenje, pa se postavlja pitanje da li postojeće navike planiranja vremena zaista odgovaraju potrebama i izazovima modernog, digitalnog i na studenta usmjerenog obrazovanja. Važno je razvijati nove pristupe upravljanju vremenom koji pomažu studentima da efikasnije organizuju svoje obaveze, ostanu fokusirani, upravljaju pažnjom i uspješno se nose s ometanjima koja donosi digitalno okruženje.

U konačnici, razvijanje vještina efikasnog planiranja vremena omogućuje studentima da uspješnije usklade akademske obaveze s ličnim aktivnostima i društvenim životom. Na taj način, studenti mogu sistematičnije pristupati svojim zadacima, smanjiti osjećaj preopterećenosti i povećati svoju ukupnu produktivnost i kvalitetu učenja. A kako bismo bolje razumjeli značaj upravljanja vremenom, važno je izdvojiti ključne oblasti studentskog života na koje ono najviše utiče.

Pravilno planiranje i organizacija vremena značajno doprinose raznim aspektima studentskog života, a neki od najvažnijih su:

- ♦ *Povećana produktivnost i akademska efikasnost* – efikasno planiranje vremena omogućuje studentima da se usmjere na ključne zadatke, smanjujući distrakcije i stvarajući uslove za kontinuirano postizanje visokih rezultata.
- ♦ *Redukcija stresa i osjećaja preopterećenosti* – racionalna organizacija vremena, koja uključuje postavljanje prioriteta i realnih rokova značajno će smanjiti pritisak koji studenti osjećaju zbog ispitnih rokova, obimnih zadataka i nagomilanih obaveza. Time postižu veći osjećaj kontrole i smanjenje razine anksioznosti u vezi s akademskim izazovima.
- ♦ *Uspostavljanje balansa između akademskih i privatnih obaveza* – postizanje ravnoteže između aktivnosti na fakultetu i slobodnog vremena od suštinske je važnosti za očuvanje mentalnog zdravlja studenata. Planiranje vremena omogućuje studentima da se pored obaveza na fakultetu posvete i aktivnostima u privatnom životu, a to će značajno prevenirati sagorijevanje i iscrpljenost te unaprijediti kvalitetu života.
- ♦ *Povećana motivacija i orijentacija ka cilju* – jasno definisana struktura dnevnih, sedmičnih i mjesečnih ciljeva daje studentima osjećaj svrhe i orijentacije u obrazovnom procesu. To će se pozitivno odraziti na njihovu motivaciju, jer se osjećaju odgovornima za vlastiti napredak i postignuća.
- ♦ *Dugoročna korist* – vještine efikasnog upravljanja vremenom koje su stečene tokom studija, nisu samo korisne u akademskom kontekstu, već se prenose kasnije i u profesionalni život. Razvijene sposobnosti planiranja i organizacije vremenskih resursa povećavaju ukupnu zapošljivost, funkcionalnu pismenost i sposobnost suočavanja s izazovima u radnom okruženju, čineći pojedince konkurentnijima na tržištu rada.

S druge strane, nedovoljno razvijene vještine upravljanja vremenom predstavljaju ključni faktor za pojavu stresa i slabijih akademskih rezultata. Odsustvo adekvatnih strategija često je u korijenu niskih postignuća i visokog nivoa stresa kod studenata. Među najčešćim problemima izdvajaju se:

- ♦ *Nedovoljno ili neadekvatno vrijeme izdvojeno za učenje i izvršavanje zadataka* ograničava mogućnost sustavnog savladavanja gradiva i izvršavanja obaveza.

- ♦ *Priprema koja je vremenski i sadržajno nedovoljna ili neprilagođena* otežava kvalitetno usvajanje i primjenu znanja.
- ♦ *Nesistematičan i neorganiziran pristup radu* smanjuje kontinuitet i efikasnost u obavljanju akademskih zadataka.
- ♦ *Kampanjsko učenje, koje se aktivira isključivo neposredno pred ispite,* često se odvija bez dubljeg razumijevanja sadržaja i ograničava dugoročno usvajanje znanja.
- ♦ *Prokrastinacija i odlaganje ključnih obaveza do posljednjeg trenutka* povećavaju stres i smanjuju kvalitetu rezultata.
- ♦ *Nemogućnost postavljanja prioriteta i razlikovanja važnih od hitnih zadataka* dovodi do neefikasnog raspoređivanja vremena i resursa.
- ♦ *Preopterećenost zadacima zbog neefikasnog planiranja rasporeda* rezultira osjećajem preopterećenosti i smanjenom produktivnošću.
- ♦ *Nedostatak fleksibilnosti u prilagođavanju plana neočekivanim promjenama ili dodatnim obavezama* ograničava sposobnost prilagodbe i povećava rizik od propuštenih rokova.

Neefikasne navike dodatno opterećuju studente i narušavaju njihovo samopouzdanje, što vodi ka povećanoj razini stresa i anksioznosti, odlaganju obaveza i lošijem akademskom napretku. Uspjeh na studiju zahtijeva sposobnost samostalnog upravljanja vlastitim učenjem te samo kroz razvoj učinkovitih metoda, postavljanje jasnih granica, primjenu tehnika za smanjenje ometanja i stvaranje podržavajućeg okruženja za učenje, student može ostvariti svoje akademske ciljeve i postići dugoročne rezultate.

Ključni izazovi u upravljanju vremenom (s prijedlozima konkretnih strategija za njihovo prevazilaženje)

Studentski život odvija se u okruženju koje karakterizira ubrzan tempo, raznovrsne akademske i vanakademske obaveze te stalna potreba za prilagođavanjem promjenjivim zahtjevima obrazovnog procesa. U takvom dinamičnom kontekstu, upravljanje vremenom predstavlja složen izazov, a studenti se najčešće susreću s nizom prepreka koje otežavaju efikasno planiranje i organizaciju. U nastavku su opisani ključni izazovi s kojima se studenti suočavaju, kao i prijedlozi za njihovo prevazilaženje.

Preopterećenost obavezama i zadacima bez jasno postavljenih prioriteta

Studenti se nerijetko suočavaju s velikim brojem paralelnih zadataka, uključujući pripreme za ispite, seminarske radove, prezentacije i druge obaveze, što može dovesti do osjećaja preopterećenosti. U odsustvu jasne hijerarhije prioriteta, vrijeme se često troši neracionalno, a energija se rasipa na manje važne aktivnosti. Upravo zbog takvog osjećaja preopterećenosti i nedostatka strukture, važno je primijeniti konkretne strategije koje pomažu u jasnom određivanju prioriteta i racionalnijem upravljanju vremenom.

Strategija: Korištenje matrice upravljanja prioritetima (Eisenhowerova matrica – hitno/važno)

Eisenhowerova matrica predstavlja jednostavan, ali vrlo efikasan alat za donošenje odluka i organizaciju vremena. Osnovni princip matrice zasniiva se na razlikovanju zadataka prema dva ključna kriterija: hitnosti i važnosti (Kennedy i Porter, 2022).

Matrica se sastoji od četiri kvadranta:

1. Važno i hitno (zadaci koji zahtijevaju trenutnu pažnju i moraju se odmah izvršiti, npr. rok za predaju seminarskog rada je danas);
2. Važno, ali nije hitno (zadaci koji doprinose dugoročnim ciljevima, ali ne zahtijevaju hitno djelovanje, npr. priprema za ispit koji je za dvije sedmice);
3. Hitno, ali nije važno (zadaci koji zahtijevaju brz odgovor, ali nisu presudni za postizanje ciljeva, npr. odgovaranje na manje važne e-maile ili poruke).
4. Niti važno, niti hitno (aktivnosti koje uglavnom služe kao distrakcije i ne doprinose napretku, npr. učestalo provjeravanje društvenih mreža i učestvovanje u online raspravama koje nisu povezane s akademskim obavezama) (Kennedy i Porter, 2022; Kelly i Genovese, 2022).

Tabela 1. Primjer Eisenhowerove matrice

	Hitno	Nije hitno
Važno	1. Važno i hitno Odmah djelovati <i>npr. Rok za predaju seminarskog rada je danas.</i>	2. Važno, ali nije hitno Planirati i raditi kontinuirano <i>npr. Priprema za ispit koji će biti realiziran za dvije sedmice.</i>
Nije važno	3. Hitno, ali nije važno Delegirati ili ograničiti <i>npr. Odgovaranje na manje važne e-maile.</i>	4. Niti važno, niti hitno Eliminirati ili svesti na minimum <i>npr. Besciljno pregledavanje društvenih mreža.</i>

Primjenom ove matrice, student može:

- ♦ jasno prepoznati zadatke koje treba odmah završiti,
- ♦ odvojiti vrijeme za važne, ali manje hitne obaveze, čime se smanjuje stres i izbjegava realizacija zadataka u posljednjem trenutku,
- ♦ delegirati ili smanjiti vrijeme provedeno na manje važnim zadacima,
- ♦ eliminirati aktivnosti koje oduzimaju vrijeme bez stvarne koristi.

Važno je istaći da je kod zahtjevnijih zadataka potrebno njihovo razlaganje na manje, specifične zadatke. Razbijanje obimnih obaveza u manje dijelove olakšava i omogućuje jasnu sliku napretka. Svaka manja aktivnost može biti dovedena do konkretne akcije, čime se smanjuje stres i povećava motivacija. Ovaj pristup također omogućuje lakšu evaluaciju napretka te pravovremene prilagodbe plana, ukoliko je potrebno.

Prokrastinacija

Odgadanje izvršavanja obaveza predstavlja jedan od najučestalijih i najproblematičnijih obrazaca neefikasnog upravljanja vremenom. Ovaj fenomen manifestira se kao voljno odgađanje važne, planirane aktivnosti, uprkos svjesnosti da će odgoda dugoročno rezultirati negativnim posljedicama. U skladu s recentnim radovima koji razmatraju ovaj sve učestaliji fenomen, prokrastinacija se može konceptualizirati kao namjerno odlaganje zadatka, uprkos očekivanju štetnih posljedica (Miller i sar., 2024). U ovom okviru, prokrastinacija se promatra kao oblik neuspješne samoregulacije, pri čemu se javljaju konflikti između namjere i stvarnog

djelovanja. Takvo ponašanje često je povezano s iracionalnim odlukama i osjećajem nelagode, a na individualnom nivou može dovesti do gubitka vremena, povećanja stresa i narušavanja akademske uspješnosti.

Zvizdić (2021) naglašava važnost pojašnjenja onoga što prokrastinacija *nije*, kako bi se izbjegle moguće zabune. Prokrastinacija se ne može poistovjetiti s lijenošću, jer su lijene osobe obično spore i nerado obavljaju radne obaveze, dok osobe koje prokrastiniraju odgađaju izvršavanje zadataka do posljednjeg trenutka i teško se motiviraju na početak rada, iako to žele. Ovakvo odugovlačenje često dovodi do poteškoća u svakodnevnom funkcioniranju. Također, prokrastinacija se ne može poistovjetiti s relaksacijom, jer relaksacija smanjuje stres i obnavlja energiju, dok prokrastinacija iscrpljuje i povećava napetost.

Prokrastinacija može se dovesti u vezu s nizom psiholoških faktora, uključujući perfekcionizam, strah od neuspjeha, osjećaj nedovoljne kompetentnosti te nizak nivo unutrašnje motivacije. Dakle, istraživanja pokazuju da prokrastinacija najčešće nije posljedica nedostatka volje, već odraz unutrašnjeg pritiska, nesigurnosti i negativnih misaonih obrazaca. Yosopov i saradnici (2024) ističu da su strah od neuspjeha i sklonost generalizaciji neuspjeha ključni posrednici u odnosu između perfekcionizma i prokrastinacije, ukazujući na dublje kognitivne mehanizme koji ometaju započinjanje i uspješnu realizaciju zadataka. Dugoročno, ovakvi obrasci ponašanja mogu dovesti do gomilanja obaveza, povećanja nivoa stresa i smanjenja kvaliteta izvršenih zadataka.

S obzirom na to da prokrastinacija proizlazi i iz osjećaja preopterećenosti i nedostatka jasne strukture rada, preporučuje se primjena tehnika koje razlažu kompleksne zadatke na manje, vremenski ograničene segmente. Jedna od najpoznatijih i najpraktičnijih metoda u tom pogledu je *Pomodoro tehnika*, koja se zasniva na organiziranju rada u unaprijed određene intervale praćene kratkim pauzama, s ciljem povećanja fokusa i smanjenja tendencije odlaganja zadataka.

Strategija: Primjena Pomodoro tehnike za upravljanje fokusom i prevazilaženje otpora prema zadacima

Pomodoro tehnika predstavlja jednostavnu, ali vrlo efikasnu metodu za povećanje koncentracije i smanjenje prokrastinacije. Razvio ju je Francesco Cirillo krajem 1980-ih tokom studentskih dana, a naziv “Pomodoro” potiče od italijanske riječi za paradajz (metoda je dobila ime po kuhinjskom tajmeru u obliku paradajza koji je Cirillo koristio).

Recentna istraživanja potvrđuju efikasnost ove tehnike. Studija Smits, Wenzel i de Bruin (2025) pokazuje da sistematski raspored učenja i pauza u stilu Pomodoro tehnike poboljšava koncentraciju, motivaciju i percepciju zadataka u poređenju sa samoreguliranim pauzama. Slični zaključci se navode i u radu autora van der Meer i sar. (2022), koji ističu da strukturirani intervali rada smanjuju prokrastinaciju i povećavaju akademsku produktivnost. Korištenjem Pomodoro tehnike, studenti mogu organizirati svoje vrijeme u fokusirane intervale (npr. 25 minuta rada, 5 minuta pauze), što doprinosi održavanju koncentracije, smanjenju mentalnog umora i povećanju produktivnosti.

Dakle, osnovni princip tehnike sastoji se u tome da se rad organizuje u vremenskim intervalima od 25 minuta fokusiranog rada, nakon čega slijedi kratka pauza od 5 minuta. Nakon što se ponove četiri ovakva ciklusa, pravi se duža pauza od 15 do 30 minuta. Ova struktura se može ponavljati tokom dana, u zavisnosti od obaveza i mentalne energije (Sugay, 2021).

Tabela 2. Prednosti Pomodoro tehnike

Prednost	Objašnjenje
Savladavanje otpora	Lakše je započeti rad kada je prvobitni cilj raditi samo 25 minuta.
Veća koncentracija	Vremenski ograničen rad smanjuje šanse za ometanje i prekide.
Razvijanje radne navike	Redovna primjena tehnike vodi ka uspostavljanju kontinuiranog i efikasnog ritma rada.
Prevenција zamora	Pauze između ciklusa rada omogućuju regeneraciju mentalne energije.
Praćenje napretka	Svaka Pomodoro jedinica predstavlja konkretan pokazatelj uloženog truda i urađenog posla.

Dakle, opisana tehnika pomaže studentima da:

- ♦ pobijede početni otpor prema zadatku, jer je mnogo lakše odlučiti se na 25 minuta rada nego na “pisanje cijelog eseja” ili “učenje cijelog poglavlja”,
- ♦ održe fokus i koncentraciju, jer je vrijeme rada ograničeno i planirano, što smanjuje vjerovatnoću za distrakcije,
- ♦ postepeno grade radnu naviku, čime se povećava ukupna produktivnost tokom dana,
- ♦ izbjegnu mentalni zamor, jer redovne pauze omogućuju odmor i kognitivni reset,
- ♦ prate napredak, jer svaki Pomodoro postaje mjerna jedinica napretka (npr. “Završio sam tri Pomodora na pripremi prezentacije”) (Sugay 2021; Thomas i Rees, 2023).

Primjena u praksi – primjeri:

Student koji osjeća otpor prema započinjanju zadatka, poput pisanja seminarskog rada, može sebi postaviti cilj: “Radit ću samo jedan Pomodoro (25 minuta), a zatim ću napraviti kratku pauzu.” Često se događa da, nakon što savlada početni otpor, student postane fokusiran i motiviran nastaviti raditi i nakon prvih 25 minuta, jer je najtežu prepreku, a to je upravo započeti sa radom, uspješno prevazišao. Ovaj postupak omogućuje postepeno izgradnju radne navike, smanjenje osjećaja preopterećenosti i bolje praćenje vlastitog napretka kroz jasno definirane, mjerljive jedinice vremena.

Ili npr. student koji se priprema za ispit može rasporediti više Pomodoro ciklusa tokom nekoliko dana. Naprimjer, tri Pomodora ujutro može posvetiti učenju teorijskog dijela gradiva, dva popodne za rješavanje zadataka ili vježbi, a jedan uveče za ponavljanje i provjeru znanja. Takav pristup osigurava ravnomjernu raspodjelu opterećenja, smanjuje stres i povećava produktivnost, jer zadaci postaju konkretni i vremenski ograničeni, dok redovne pauze pomažu u očuvanju koncentracije i mentalne energije.

Nedostatak jasno definisanih ciljeva

Nedostatak jasno definisanih ciljeva također predstavlja jedan od ključnih izazova u procesu učenja i profesionalnog razvoja studenata. Kada studenti nemaju jasnu sliku o tome šta žele postići, često dolazi do gubitka fokusa, nedostatka orijentacije i smanjenog osjećaja svrhe. Takva situacija može rezultirati neefikasnim korištenjem vremena i energije, kao i smanjenom motivacijom za kontinuirani rad.

Ciljevi ne djeluju samo kao orijentiri koji pokazuju pravac u kojem trebamo djelovati, već i kao unutrašnji pokretači koji omogućuju studentima da održe istrajnost i razviju osjećaj lične odgovornosti. U akademskom okruženju, jasno definisani ciljevi imaju višestruku funkciju: pomažu u strukturiranju procesa učenja, olakšavaju praćenje napretka, te doprinose izgradnji samopouzdanja kroz postepeno ostvarivanje manjih, ali mjerljivih uspjeha. Dakle, jasnoća ciljeva pomaže studentima da bolje razumiju vlastite prioritete i da na smislen način povežu svoje akademske zadatke sa širim životnim i profesionalnim težnjama (Yao i sar., 2024).

Upravo zbog toga, razvijanje sposobnosti postavljanja i oblikovanja ciljeva može se smatrati temeljnim elementom akademskog i ličnog uspjeha. Odsustvo ove vještine nerijetko vodi ka osjećaju preopterećenosti ili pasivnosti, dok jasno definisani ciljevi omogućuju usmjereno i smisleno djelovanje. Oni postaju ključan faktor u učinkovitoj raspodjeli vremena, energije i resursa, čime se povećava vjerovatnoća postizanja željenih rezultata. Kako bi se ova vještina na najbolji način razvila i primijenila u praksi, korisno je upoznati se sa strategijom *SMART metode*, koja nudi jasan okvir za postavljanje i ostvarivanje ciljeva.

Strategija: primjena SMART metode

SMART metoda podrazumijeva da svaki cilj treba biti (prema O'Neill, 1998):

S – Specifičan (*Specific*):

Cilj treba biti jasan, konkretan i nedvosmislen. Umjesto općih izjava poput “moram učiti više”, bolja je formulacija “naučiti treće poglavlje iz predmeta Psihologija do četvrtka”.

Zašto je važno? Specifičnost uklanja neodređenost i pomaže da znamo tačno šta radimo.

M – Mjerljiv (*Measurable*):

Napredak mora biti moguće objektivno pratiti. Mjerljiv cilj omogućuje da se procijeni koliko je zadatka već izvršeno, a koliko još preostaje.

Primjer: Umjesto “raditi na seminarskom radu”, bolje je postaviti cilj “napisati uvodni dio rada od 300 riječi do kraja dana”.

A – Ostvariv (*Achievable*):

Cilj mora biti realan u odnosu na resurse (vrijeme, znanje, energiju) koje student ima na raspolaganju.

Primjer: Planirati pripremu za ispit u narednih 5 dana po 2 sata dnevno je ostvarivo, dok je “naučiti kompletno gradivo od 300 stranica u jednoj noći” nerealno i nimalo motivirajuće.

R – Relevantan (*Relevant*):

Cilj treba biti u skladu s dugoročnim interesima i prioritetima studenta. Fokus na ono što je istinski važno pomaže u održavanju motivacije.

Primjer: Ako je studentu cilj položiti određeni ispit za upis na master studij, onda je planiranje vremena oko tog ispita od ključnog značaja.

T – Vremenski ograničen (*Time-bound*):

Cilj mora imati jasno definisan vremenski okvir. Rokovi potiču na djelovanje i pomažu u izbjegavanju odugovlačenja.

Primjer: “Završiti prezentaciju iz Pedagogije do nedjelje u 18 sati” je vremenski ograničen cilj, dok “Uraditi prezentaciju kad stignem” ostavlja prostor za odlaganje.

Tabela 3. *SMART model postavljanja ciljeva*

Slovo	Značenje (na našem jeziku)	Originalni izraz (engl.)	Objašnjenje
S	Specifičan	<i>Specific</i>	Cilj treba biti jasan, konkretan i precizno definisan.
M	Mjerljiv	<i>Measurable</i>	Napredak mora biti moguće kvantifikovati ili jasno prepoznati.
A	Dostižan	<i>Achievable</i>	Cilj treba biti realan i ostvariv s obzirom na dostupne resurse.
R	Relevantan	<i>Relevant</i>	Cilj treba imati smisla u kontekstu šireg plana ili akademskih potreba.
T	Vremenski definisan	<i>Time-bound</i>	Cilj mora imati vremenski okvir za ostvarenje.

Nerealna očekivanja i samoobmana

Nerealna očekivanja predstavljaju jednu od najčešćih prepreka u efikasnem upravljanju vremenom kod studenata. Ovaj psihološki obrazac ogleda se u uvjerenju da će se zadaci “nekako završiti na vrijeme” ili da “uvijek ima dovoljno vremena”. Iako takvo razmišljanje na prvi pogled može umanjiti osjećaj pritiska i privremeno smanjiti anksioznost, dugoročne posljedice su često nepovoljne. Ono vodi ka neadekvatnom planiranju, učestaloj prokrastinaciji i nerealnom raspoređivanju obaveza, što rezultira gomilanjem zadataka i osjećajem konstantnog zaostajanja.

Nedostatak realnog sagledavanja vremenskih zahtjeva zadataka često dovodi do toga da studenti odgađaju početak rada, oslanjajući se na iluziju da će “kasnije biti više vremena”. Istraživanje pokazuje da studenti zaista imaju tendenciju da potcijene vrijeme potrebno za izvršavanje zadataka, što često rezultira obavljanjem obaveza u posljednjem trenutku pod velikim pritiskom, uz smanjen kvalitet rada (Brady i sar., 2022). Posljedice se ne očituju samo u akademskom kontekstu kroz pad efikasnosti i povećan broj grešaka, nego se odražavaju i na emocionalni plan, jer ovakav način rada često izaziva frustraciju, nezadovoljstvo i iscrpljenost. Prevazilaženje ove vrste samoobmane zahtijeva razvoj realističnog odnosa prema vlastitim mogućnostima i obavezama. To uključuje iskrenu samoprocjenu, svijest o vlastitim radnim navikama i planiranje na osnovu realnih, a ne željenih okolnosti. Na taj način studenti mogu izbjeći zamku odgađanja i izgraditi održive radne navike koje dugoročno povećavaju njihovu produktivnost i opštu dobrobit. Jedna od posebno korisnih strategija za postizanje toga je praćenje utrošenog vremena, što omogućuje studentima realniji uvid u to kako zaista koriste svoje vrijeme.

Strategija: Praćenje utrošenog vremena

Da bi se razbila iluzija da “ima vremena”, korisno je uvesti praksu objektivnog praćenja vremena koje se troši na određene aktivnosti. Danas su dostupne i različite aplikacije koje pomažu studentima da precizno bilježe npr.:

- ♦ koliko vremena zaista provedu u učenju,
- ♦ koliko traje pisanje seminarskog rada ili priprema prezentacije,

- ♦ gdje “curi” vrijeme (npr. previše pauza, provjera društvenih mreža, neplanirane aktivnosti...).

Zašto je ova strategija korisna?

- ♦ Razvija realističniju vremensku percepciju: studenti počinju bolje razumijevati koliko vremena im zaista treba za pojedine zadatke, što pomaže u izradi realnijih planova.
- ♦ Povećava odgovornost prema vremenu jer sam čin praćenja vremena često pojačava svjesnost i smanjuje tendenciju ka odgađanju.
- ♦ Smanjuje stres u završnoj fazi, budući da boljim planiranjem, baziranim na stvarnim podacima, studenti izbjegavaju paniku pred rokove.
- ♦ Omogućuje retrospektivu i unapređenje navika. Aplikacije nude vizuelne prikaze i statistike koje studentima pomažu da uoče obrasce i unaprijede svoje navike rada.

Praćenjem utrošenog vremena studenti postaju svjesniji svojih stvarnih navika i razvijaju osjećaj samodiscipline, čime uče da oni upravljaju vremenom, a ne da vrijeme upravlja njima.

Primjena u praksi – primjeri:

Student koji vjeruje da će “za jedan dan” uspjeti završiti seminarski rad odlučuje koristiti aplikaciju za praćenje vremena tokom prve faze pisanja. Bilježi svaku radnu sesiju i nakon nekoliko dana dolazi do saznanja da mu je, u prosjeku, potrebno 6 do 7 sati za izradu jednog poglavlja. Shvata da njegov prvobitni plan nije bio realan i da je potcijenio obimnost zadatka. Na osnovu tih podataka pravi novi raspored, pa umjesto jednog dana, ostavlja sebi cijelu sedmicu za završavanje rada. Na taj način smanjuje razinu stresa, osigurava kvalitetniji sadržaj i uspijeva izbjeći noćno pisanje pred krajnji rok.

Slično iskustvo doživljava studentica koja misli da “uglavnom uči dovoljno”. Nakon nekoliko dana praćenja shvata da veliki dio vremena odlazi na pauze, provjeravanje društvenih mreža i razgovore sa prijateljima, pa efektivnog učenja ima mnogo manje nego što je očekivala. Ovaj uvid je motivirao da planira kraće, fokusirane sesije i postavlja male ciljeve unutar svakog bloka. Rezultat je bolja koncentracija, veća produktivnost i smanjen osjećaj krivnje zbog odlaganja.

Oba primjera pokazuju kako praćenje utrošenog vremena razbija iluziju da “ima vremena”, pomaže studentima da realnije planiraju obaveze i razvijaju osjećaj kontrole i odgovornosti prema vlastitom vremenu.

Kradljivci vremena

U savremenom studentskom životu, kradljivci vremena predstavljaju jednu od najsuptilnijih, ali i najutjecajnijih prepreka u efikasnom upravljanju vremenom. Ovi ometači mogu biti digitalni (društvene mreže, notifikacije, pretraživanje interneta bez cilja), socijalni (neplanirani razgovori, pozivi), ili čak unutrašnji (nedostatak fokusa, stalno prelaženje s jednog zadatka na drugi).

Problem s kradljivcima vremena je u tome što često djeluju benigno i kratkotrajno (npr. nekoliko minuta provedenih na telefonu, kratka pauza za pregled društvenih mreža...), ali se te aktivnosti akumuliraju i značajno narušavaju kontinuitet u radu, održavanje pažnje i koncentracije, produže vrijeme izvršavanja zadataka i povećavaju osjećaj neispunjenosti na kraju dana. Često studenti nisu svjesni koliko ove male distrakcije utiču na ukupnu produktivnost i osjećaj kontrole nad vlastitim obavezama.

Ovakvi uočeni obrasci naglašavaju važnost svjesnog planiranja, praćenja utrošenog vremena, postavljanja jasnih prioriteta i fokusiranih radnih sesija, što predstavlja ključ za smanjenje uticaja kradljivaca vremena i povećanje efikasnosti i osjećaja kontrole u studentskom životu. Jedan od načina da se ove distrakcije učinkovito smanje jeste uvođenje strategije planiranja “digitalne pauze”.

Strategija: Planirane “digitalne pauze”

Planiranje određenih pauza za korištenje tehnologije pomaže studentima osvježiti svoj fokus i vratiti se radu s obnovljenom energijom. Umjesto da se pokušavaju oduprijeti svakom porivu za provjeru poruka ili društvenih mreža, bolje je da takve pauze budu unaprijed određene, što smanjuje osjećaj frustracije i povećava koncentraciju tokom učenja (Kuznekoff, Munz i Titsworth, 2015).

Dakle, umjesto stalne borbe protiv svake distrakcije, efikasnije je uvrstiti namjenske periode za korištenje tehnologije unutar dnevnog rasporeda.

Naprimjer:

- ♦ Nakon 90 minuta učenja, student može planirati 15 minuta za provjeru poruka i pregled društvenih mreža.
- ♦ Pauze se mogu koristiti kao nagrada nakon ispunjenog zadatka, što dodatno pojačava osjećaj postignuća.

Zašto je ova strategija korisna?

- ♦ Sprječava osjećaj uskraćenosti i frustracije zbog previše stroge kontrole.
- ♦ Uči samoregulaciji (student sam odlučuje kada i koliko koristi distraktivne sadržaje).
- ♦ Pomaže u uspostavljanju ravnoteže između fokusa i odmora.
- ♦ Dakle, strategija planiranih digitalnih pauza pomaže studentima da efikasnije upravljaju svojim vremenom i smanjuju kognitivni zamor tokom intenzivnog učenja (Leroy i Enders, 2020).

Primjena u praksi – primjeri:

Student koji ima problema sa stalnim prekidanjem učenja odluči da planira digitalne pauze nakon svakih 90 minuta koncentrisanog rada. Tokom tih 90 minuta on isključuje notifikacije i fokusira se isključivo na zadatak, a nakon tog perioda uzima 15 minuta da provjeri poruke, odgovori na hitne e-maile i brzo pregleda društvene mreže. Slično tome, studentica koja piše seminarski rad koristi digitalne pauze kao nagradu za završeni dio zadatka. Nakon što završi jedno poglavlje, uzima 10–15 minuta da se opusti, provjeri društvene mreže ili poruke.

Ovakav pristup pomaže studentima da tokom rada budu potpuno fokusirani, dok kratke i unaprijed planirane pauze zadovoljavaju potrebu za tehnologijom, smanjuju osjećaj frustracije i pomažu u održavanju ravnoteže između fokusa i odmora.

Dodatni aspekti u kreiranju efikasnog plana učenja

Osamostaljivanje i preuzimanje odgovornosti

Kao što je na početku poglavlja istaknuto, ulazak u visokoškolsko okruženje obično podrazumijeva značajno smanjenje vanjskih kontrolnih mehanizama i nadzora, uz istovremeno povećanje odgovornosti za vlastiti napredak i akademski uspjeh. U tom kontekstu, od izuzetne je važnosti da student preuzme odgovornost za organizaciju vlastitog učenja, proces sticanja znanja i konačne rezultate. Samostalno upravljanje učenjem postaje imperativ, s obzirom na to da visokoobrazovni sistem sve više favorizuje proaktivno i autonomno djelovanje studenata. Učenje na fakultetu zahtijeva kontinuiranu prilagodbu i razvijenu samodisciplinu, budući da se količina gradiva, složenost zadataka i potreba za kontinuiranim učenjem stalno povećavaju. Student u tom procesu treba biti svjestan da je primarni nositelj odgovornosti za kvalitetu vlastitog obrazovanja.

Recentna istraživanja potvrđuju značaj samostalnog učenja i preuzimanja odgovornosti u visokom obrazovanju. Naprimjer, studija provedena na tri američka univerziteta pokazala je da je nivo samostalnog upravljanja učenjem značajno povezan s akademskim uspjehom studenata, pri čemu je samopouzdanje djelovalo kao posrednički mehanizam u odnosu između samostalnog upravljanja učenjem i akademskih postignuća (Zhao, Ren i Yang, 2024). Veća autonomija studenata može rezultirati poboljšanim prisustvom na nastavi i boljim akademskim rezultatima (Cullen i Oppenheimer, 2024). Dakle, recentna istraživanja potvrđuju da preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje predstavlja ključni faktor akademskog uspjeha, pri čemu su samopouzdanje i autonomija od posebnog značaja u procesu učenja.

Razvijanje unutrašnje motivacije i samodiscipline

Kada studenti shvate da su sami odgovorni za svoj uspjeh, razvijaju unutrašnju motivaciju za postizanje ciljeva i usvajanje znanja. Samodisciplina je ključna u procesu učenja, jer bez nje nije moguće kontinuirano pratiti nastavu, redovno se pripremati za ispite i savladavati zahtjeve akademskog okruženja. Kroz postavljanje jasnih ciljeva, razvijanje rutine i

prepoznavanje vlastitih potreba za odmorom, studenti mogu uspješno balansirati učenje s drugim aktivnostima.

Istraživanja pokazuju da studenti koji posjeduju visoku unutrašnju motivaciju i razvijenu samodisciplinu postižu bolje akademske rezultate. Unutrašnja motivacija omogućuje fokusiranje na dugoročne ciljeve i održavanje angažmana u učenju, dok samodisciplina pomaže u dosljednom izvršavanju obaveza i praćenju vlastitog napretka. Takve osobine predstavljaju važne faktore koji podržavaju efikasno samostalno učenje i povećavaju šanse za uspjeh u visokoškolskom okruženju (Oclaret, 2021).

Efikasno samoupravljanje učenjem

Samoupravljanje ne podrazumijeva samo akademsku organizaciju, već i sposobnost samoprocjene tj. prepoznavanja kada postoji nedovoljno razumijevanja, kada je potrebna pomoć, te kada je potrebno prilagoditi strategije učenja.

Ključni elementi efektivnog samoupravljanja uključuju postavljanje realnih ciljeva, praćenje napretka, regulaciju emocija u vezi s učenjem i spremnost na samokorekciju. Također, neophodno je razviti otpornost na distrakcije, dosljednost u provođenju planova i sposobnost da se uči iz prethodnih grešaka. Učenje se tako transformira iz pasivnog primanja informacija u aktivan, samoreguliran proces u kojem je student u središtu vlastitog razvoja.

Razvijanje ovih vještina doprinosi ne samo akademskom uspjehu, već i osjećaju kontrole i samopouzdanja. Studenti koji ovladaju samoupravljanjem učenjem u stanju su efikasnije rješavati kompleksne zadatke, bolje upravljati stresom i dugoročno izgraditi stabilne radne navike koje im koriste i van akademskog konteksta.

Aktivno učešće na nastavi

Jedan od najučinkovitijih načina za smanjenje vremena potrebnog za samostalno učenje jeste aktivno učešće na predavanjima i vježbama. Kroz takvo uključivanje studenti bolje razumiju gradivo, imaju priliku odmah postavljati pitanja i razjasniti eventualne nejasnoće, čime se smanjuje potreba za dodatnim učenjem kod kuće.

Rezultati istraživanja pokazuju da redovno prisustvovanje nastavi i aktivno učešće u obrazovnom procesu značajno doprinose akademskom uspjehu, olakšavaju usvajanje složenijih sadržaja i omogućuju efikasniju organizaciju učenja. Također je utvrđeno da ovakav pristup potiče razvoj kritičkog mišljenja, duže zadržavanje informacija te povezivanje teorije s praktičnim kontekstom. Ove tvrdnje potvrđuju brojna istraživanja koja naglašavaju važnost angažmana u nastavi za postizanje kvalitetnijih obrazovnih ishoda (Tetteh, 2018; Brady i sar., 2023).

Pravovremeno prikupljanje materijala za učenje

Kao što je već ranije navedeno, efikasnost u procesu učenja ne zavisi isključivo od količine vremena koje student uloži, već i od načina na koji se to vrijeme koristi. Pravovremeno prikupljanje svih potrebnih materijala za učenje, uključujući relevantnu literaturu, bilješke i skripte, omogućuje studentima da budu pripremljeni za svaki zadatak i ispit.

Važno je naglasiti da studenti često vjeruju kako će brzo moći pribaviti sve potrebne materijale kada im zatrebaju. U praksi, međutim, potraga za literaturom ili bilješkama može biti dugotrajan proces. Kada se približavaju ispitni rokovi, umjesto da vrijeme koriste za učenje, mnogi studenti gube dragocjene sate tražeći potrebne resurse, što povećava stres i smanjuje produktivnost.

Korištenje vremena predviđenog za učenje za aktivno usvajanje novih informacija, umjesto za traženje i organizaciju materijala, smanjuje stres i povećava ukupnu akademsku efikasnost. Pravovremeno planiranje također pomaže studentima da se fokusiraju na dublje razumijevanje gradiva, kritičku analizu i sintezu informacija, umjesto da se ograniče na površno čitanje. Takav pristup unapređuje akademske rezultate, ali i razvija samostalnost i strateško razmišljanje kao ključne kompetencije za uspjeh u visokom obrazovanju.

Korištenje pauza između časova

Duže pauze između predavanja mogu biti odlična prilika da se uradi nešto korisno za akademske obaveze. Umjesto da se vrijeme potroši na neproduktivne aktivnosti, poput besciljnog listanja društvenih mreža,

studenti pauze mogu iskoristiti za kraće i fokusirano učenje.

To može uključivati brzo ponavljanje bilješki s prethodnog časa, rješavanje nekoliko zadataka ili čitanje dijela literature. Odlazak u čitaonicu ili neki drugi miran prostor pogodan za učenje može pomoći u održavanju koncentracije i spriječiti gubljenje vremena.

Na ovaj način gradivo se ponavlja redovno i u manjim cjelinama, što smanjuje pritisak u danima pred ispite. Kratke sesije 20–30 minuta tokom pauza mogu biti jednako učinkovite, a često i produktivnije, od dugog večernjeg učenja.

Iskoristite dostupnost profesora i saradnika

Tokom studija studenti se često susreću s dilemama i nejasnoćama koje je teško razriješiti isključivo samostalnim učenjem. U takvim situacijama od velike je važnosti pravovremeno se obratiti profesorima i asistentima, jer se nerazjašnjena pitanja mogu nagomilavati i kasnije otežati pripreme za ispite ili izradu seminarskih radova.

Postavljanje pitanja na predavanjima, vježbama ili tokom konsultacija pruža priliku da student odmah dobije relevantne smjernice i povratnu informaciju. Takva podrška olakšava razumijevanje složenijih koncepata i pomaže studentu da usmjeri svoj rad u pravom smjeru izbjegavajući uobičajene greške.

Pravovremeno korištenje ove mogućnosti učenja doprinosi većoj efikasnosti i smanjenju stresa, jer student ne mora samostalno trošiti previše vremena na traženje rješenja. S druge strane, redovna komunikacija s profesorima i saradnicima omogućuje studentima razvijanje komunikacijske vještine kroz jasno formuliranje pitanja, aktivno učešće u akademskim diskusijama te strukturirano i argumentirano iznošenje stavova, što značajno doprinosi njihovom akademskom i profesionalnom razvoju.

Kontinuirani uvid u vlastiti napredak

Ne treba zaboraviti da polusestrialne provjere znanja nisu samo sredstvo ocjenjivanja trenutnog nivoa usvojenog gradiva, nego i važan mehanizam samoprocjene. Redovno testiranje i praćenje napretka omogućuje

studentima da dobiju povratnu informaciju o tome koliko dobro razumiju gradivo, gdje postoje praznine u znanju i na koje oblasti trebaju usmjeriti dodatnu pažnju. Na taj način, provjere znanja postaju alat za učenje, a ne samo forma ocjenjivanja.

Redovite provjere također smanjuju pritisak i stres pred završne ispite, jer studenti gradivo savladavaju postepeno, kroz manje cjeline. Na taj način se izbjegava gomilanje obaveza i učenje u kratkom vremenskom roku, što često vodi ka preopterećenju i osjećaju iscrpljenosti. Umjesto toga, studenti razvijaju naviku kontinuiranog učenja i bolju organizaciju vremena.

Za uspješno snalaženje u akademskom okruženju, neophodno je razviti strategije koje potiču proaktivno upravljanje učenjem i vremenom. Aktivno učešće na nastavi, pravovremeno prikupljanje materijala, korištenje pauza za učenje, efikasno korištenje resursa, kao i redovno praćenje vlastitog napretka, predstavljaju ključne komponente koje doprinose boljem akademskom uspjehu i dugoročnoj izgradnji vještina samodiscipline i otpornosti na stres.

Način upravljanja vremenom odražava stav prema vlastitom razvoju. Tokom studija, vrijeme postaje jedan od vaših najvrjednijih resursa. Način na koji ga planirate i koristite u velikoj mjeri određuje vaš akademski uspjeh, ali i ličnu dobrobit. Važno je da prepoznate izazove, ali još važnije je razviti lične strategije kako biste se s njima nosili. Male, ali dosljedne promjene u organizaciji vremena mogu imati veliki uticaj na postignuće, osjećaj kontrole, motivaciju i kvalitet života.

Pitanja i smjernice za samorefleksiju

1. Razmislite o svom trenutnom načinu organizacije vremena.

- ♦ Kako trenutno planirate svoje akademske i privatne obaveze?
- ♦ Da li imate jasno definisane ciljeve za ovu sedmicu ili mjesec?
- ♦ Postoje li aktivnosti koje vam troše puno vremena, a ne doprinose vašim ciljevima?

Preporuka: Započnite s jednostavnom sedmičnom listom prioriteta. Postavite dnevne ciljeve koji su mjerljivi i ostvarivi, jer već i mali osjećaj postignuća može povećati vašu motivaciju.

2. Prepoznajte izazove s kojima se suočavate.

- ◆ Da li često odgađate početak rada na zadacima?
- ◆ Koliko često ostavljate učenje za zadnji trenutak?
- ◆ Šta vas najčešće ometa tokom učenja (npr. društvene mreže, neorganizovan prostor, buka...)?

Preporuka: Zabilježite 2–3 najčešća ometanja i razvijte plan kako da ih ograničite (npr. korištenje aplikacije za blokiranje društvenih mreža tokom učenja, unaprijed pripremljen prostor za rad...).

3. Istražite strategije koje mogu poboljšati vašu efikasnost.

- ◆ Da li ste pokušali koristiti alate poput Pomodoro tehnike, SMART ciljeva ili Eisenhowerove matrice?
- ◆ Kako bi izgledala vaša sedmica kada biste planirali unaprijed koristeći konkretne vremenske blokove?
- ◆ Koji bi mali korak mogli napraviti već danas da unaprijedite svoju organizaciju?

Preporuka: Eksperimentišite s jednom tehnikom tokom sedmice. Npr. koristite Pomodoro tehniku u učenju i pratite da li dolazi do promjena u učenju. Male promjene često vode do boljih rezultata.

4. Procijenite svoje jake strane i aspekte koje je potrebno dodatno razvijati.

- ◆ U kojim ste situacijama do sada bili posebno organizovani i produktivni?
- ◆ Šta vam je tada pomoglo? Neka konkretna metoda, motivacija, podrška okoline?
- ◆ Na kojim aspektima biste mogli raditi da poboljšate svoju sposobnost samoregulacije?

Preporuka: Izdvojite vlastite primjere uspjeha kao podsjetnik jer čak i mala postignuća su važna. Oslonite se na strategije koje su vam već pomogle i prilagodite ih novim izazovima.

5. Prepoznajte razliku između hitnih i važnih zadataka.

- ♦ Koji vaši zadaci pripadaju kategoriji “važni, ali nisu hitni” i kako ih planirate?
- ♦ Kako bi vaš rad izgledao kada biste ranije započeli rad na zadacima umjesto da ih rješavate “u zadnji čas”?

Preporuka: Kreirajte mini rokove za veće zadatke. Na taj način izbjegavate stres i podižete kvalitet rada. Planiranjem važnih zadataka unaprijed, stvarate prostor za kreativnost i analizu.

6. Pratite vlastiti napredak i učite iz iskustva.

- ♦ Na koji način trenutno procjenjujete svoj napredak tokom semestra?
- ♦ Da li vodite bilješke, dnevnik učenja ili koristite aplikacije za praćenje zadataka?
- ♦ Kako se osjećate kada uspješno realizujete planirani dan ili sedmicu?

Preporuka: Vodite kratki dnevnik učenja. Nije važno koliko je opširan, već da vam pomogne u prepoznavanju obrazaca koji funkcionišu. Refleksija je ključ ličnog napretka.

7. Razmislite o dugoročnim koristima razvijanja ove kompetencije.

- ♦ Kako bi vam vještine upravljanja vremenom mogle pomoći nakon studija, u profesionalnom životu?
- ♦ Na koji način razvijanje ovih vještina može doprinijeti vašem mentalnom zdravlju i osjećaju kontrole?

Preporuka: Zapišite gdje se vidite za pet godina i razmislite koje vještine upravljanja vremenom bi vam tada bile najvažnije. Vizija budućnosti često daje smisao sadašnjem uloženom trudu.

8. Razmislite o podršci koju možete koristiti.

- ♦ Da li redovno komunicirate s profesorima i/ili asistentima kada vam zadaci nisu jasni?
- ♦ Kako biste mogli iskoristiti pauze između predavanja da unaprijedite svoje učenje?
- ♦ Postoji li neko u vašem okruženju s kim biste mogli zajedno planirati i pratiti napredak?

Preporuka: Iskoristite akademsku zajednicu i mogućnost saradnje sa kolegama. Grupna podrška može vam pomoći da ostanete dosljedni i dobijete nove ideje i perspektive.

9. O snažite se za proaktivno djelovanje.

- ♦ Kako možete sami sebi postaviti jasna očekivanja i rokove?
- ♦ Šta biste uradili ako osjetite da plan ne funkcioniše? Kako biste ga prilagodili?
- ♦ Na koji način možete koristiti neuspjehe ili kašnjenja kao priliku za učenje, a ne za samokritiku?

Preporuka: Razvijte fleksibilan pristup, jer činjenica je da se planovi mijenjaju, ali vaša odgovornost ostaje. Umjesto da se obeshrabrite, analizirajte šta nije funkcionisalo i pokušajte drugačije.

LITERATURA

- Arjanggal, R., & Kusumaningsih, W. (2016). The impact of social anxiety and social isolation on students' adaptation in higher education. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 45–58.
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2018). Social belonging and academic success among college students. *Journal of College Student Development*, 59(3), 300–314.
- Brady, A. C., Yu, S. L., & Wolters, C. A. (2023). *Self-regulation of time: The importance of time estimation accuracy*. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 678–693.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410.
- Claessens, B. J.-C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature*. *Personnel Review*, 36(2), 255–276.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college and institutional attachment: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 24(1), 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-2>
- Cullen, S., & Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances*, 10(29), eado6759. <https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *PLoS ONE*, 11(12), e0161771. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161771>
- Deci, E. L., & 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.
- Faure-Carvalho, A., Nieto-Fernández, S., Calderon, C., & Gustems, J. (2024). Time management profiles of college students and its relationship to sociodemographic and psychological factors. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Emerald.
- Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2014). *Decreasing students' stress through time management training: An intervention study*. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81–94.

- Kennedy, D. R., & Porter, A. L. (2022). The illusion of urgency. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(7), 8914. <https://doi.org/10.5688/ajpe8914>
- Kelly, A. (2002). An investigation of worry and time management. *College Student Journal*, 36(4), 531–536.
- Kelly, D. L., & Genovese, J. (2022). Time management for STEMM students during the continuing pandemic. *MedEdPORTAL*, 18, 11235. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11235
- Kift, S., Nelson, K., & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1–20.
- Krause, K. L. (2006). *Transition to and through the first year: Strategies to enhance the student experience*. Inaugural Vice-Chancellor's Learning and Teaching Colloquium 2006, University of the Sunshine Coast, Queensland, Australia.
- Kuznekoff, J. H., Munz, S., & Titsworth, S. (2015). Mobile phones in the classroom: Examining the effects of texting, Twitter, and message content on student learning. *Communication Education*, 64(3), 344–365. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1038727>
- Lamis, D. A., Ballard, E. D., & Dvorak, R. D. (2016). Peer support and college adjustment. *Journal of American College Health*, 64(5), 380–387. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1154551>
- Leroy, S., & Enders, A. (2020). Digital detox interventions to improve focus and reduce stress: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 659–674. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Liu, D., Zhou, S., Lu, X., & Yang, G. (2024). Optimizing learning: A meta-analysis of time management strategies in university education. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 8(2), 91–111.

- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/030987703005629>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760–768.
- Mantzios, M. (2020). Peer support interventions for university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(4), 1132–1145. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00197-0>
- Miller, A., Bravo, D., Arnold, E., Rincón, B., & Murray, C. (2024). Examining social support and procrastination among college students. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1425524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425524>
- Monsalve, E. M., Santiago, J. R., & Soriano, M. J. (2022). Assessment on effectiveness of Eisenhower Matrix in improving time management of selected Grade 12 ABM students. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 5(1).
- Nelson, K., Kift, S., & Clarke, J. (2012). A transition pedagogy for student engagement and first-year learning, success and retention. In A. Reid, P. Petocz, & I. Solomonides (Eds.), *Engaging with Learning in Higher Education* (pp. 117–144). Libri Publishing.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic time use and its influence on student performance. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151–159.
- Oclaret, V. N. (2021). *Impact of academic intrinsic motivation facets on students' academic performance*. La Consolacion University Philippines. https://www.researchgate.net/publication/353751525_Impact_of_Academic_Intrinsic_Motivation_Facets_on_Students%27_Academic_Performance
- O'Neill, J. (1998). SMART goals, SMART schools. *Educational Leadership*, 56(5), 20–23. <https://www.ascd.org/el/articles/smart-goals-smart-schools>
- Rosen, J. A., Porter, S. R., & Rogers, J. (2017). Understanding student self-reports of academic performance and course-taking behavior. *AERA Open*, 3(2).
- Shaked, L., & Altarac, H. (2024). Can the time management trap be avoided by time management assistance among graduate students? *Journal of Further and Higher Education*. Taylor & Francis Online.

- Smits, E. J. C., Wenzel, N., & de Bruin, A. (2025). Investigating the effectiveness of self-regulated, Pomodoro, and Flowtime break-taking techniques among students. *Behavioral Sciences (Basel)*, 15(7), 861. <https://doi.org/10.3390/bs15070861>
- Sugay, J. (2021). The effects of Pomodoro technique on academic-related tasks. *Globus Journal of Progressive Education*, 11(2), 60–65. <https://www.globusedujournal.in/wp-content/uploads/2021/08/GE-JD21-Dr.-Sugay-J..pdf>
- Tetteh, G. A. (2018). Influence of class attendance and learning strategies on students' academic performance. *Journal of International Education and Business*, 3(1), 1–14.
- Thomas, N. R. T., & Rees, J. M. (2023). Understanding effort regulation: Comparing 'Pomodoro' breaks and self-regulated breaks. *Journal of Cognitive Enhancement*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s41465-023-00265-3>
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). "It's almost a mindset that teachers need to change": First-Year Students' Need to Be Inducted into Time Management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777–791.
- van der Meer, J., de Bruin, A., & van der Ven, H. (2022). Effects of structured study intervals on academic procrastination and performance in higher education. *Learning and Instruction*, 80, 101561. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101561>
- Wang, W.-C., Kao, C.-H., Huan, T.-C., & Wu, C.-C. (2011). Free Time Management Contributes to Better Quality of Life: A Study of Undergraduate Students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 561–573.
- Willems, J., Van den Eede, F., & Van den Bossche, P. (2022). Social adjustment and academic success in higher education: A systematic review. *Studies in Higher Education*, 47(2), 246–261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1742134>
- Yao, W., Yu, H., Zhang, L., & Wang, L. (2024). How goal clarity affects college students' perceived effectiveness of online self-directed learning: Evidence from China. *Educational Psychology*, 42(6).

Yingping, Z., Qian, L., & Yao, W. (2021). The role of peer support in first-year university students' adaptation. *Educational Research Review*, 34, 100408. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>

Yosopov, L., Saklofske, D. H., & Hewitt, P. L. (2024). Failure sensitivity in perfectionism and procrastination: Fear of failure and overgeneralization of failure as mediators of traits and cognitions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(6), 1015–1032.

Zhao, Z., Ren, P., & Yang, Q. (2024). Student self-management, academic achievement: Exploring the mediating role of self-efficacy and the moderating influence of gender insights from a survey conducted in 3 universities in America. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.11029>

Zvizdić, S. (2021). *Prokrastinacija u svakodnevnom životu i akademskom kontekstu*. Sarajevo: Dobra knjiga.

Amela Dautbegović

NAVIKE I STRATEGIJE UČENJA: ORGANIZACIJA, PRIPREMA I OPTIMIZACIJA AKADEMSKOG USPJEHA

*Izvrsnost nije dar, već rezultat dosljednog razvijanja
i njegovanja navika učenja.*

Navike učenja su ključni aspekt samoreguliranog učenja, gdje studenti planiraju, koriste adekvatne strategije, nadziru i prilagođavaju svoje učenje kako bi ostvarili akademske ciljeve (Zimmerman, 2002). Usvajanje učinkovitih navika učenja i strategija pripreme za ispite od ključnog je značaja za akademsku prilagodbu u visokoobrazovnom kontekstu. Proces učenja više se ne posmatra isključivo kroz prizmu urođenih kognitivnih sposobnosti, već kao složen i višedimenzionalan fenomen na koji utiče niz međusobno povezanih faktora.

Dakle, kvalitet učenja ne zavisi isključivo od intelektualnih kapaciteta pojedinca, već i od faktora kao što su fizičko i socijalno okruženje, nivo motivacije, sposobnost upravljanja vremenom, individualne razlike u kognitivnim stilovima, te razvijenost metakognitivnih vještina koje omogućuju studentu da planira, nadgleda i evaluira vlastiti proces učenja.

U ovom poglavlju razmotrit će se ključni faktori koji doprinose uspješnom učenju, a kroz njihovu analizu bit će ponuđene praktične preporuke s ciljem olakšavanja studentima usvajanja održivih i učinkovitih obrazovnih praksi.

Fizički i okolinski faktori učenja

Uticaj okoline na uspješnost učenja

Uspješnost učenja zavisi i od okoline u kojoj se učenje odvija. Okruženje igra ključnu ulogu u stvaranju uslova koji omogućavaju optimalnu koncentraciju i efikasno procesiranje informacija. Fizički faktori, poput temperature, osvjetljenja, vlažnosti zraka i ergonomije prostora, direktno utiču na pažnju i sposobnost učenja, dok psihološki i socijalni faktori, kao što su nivo buke, distrakcije i prisustvo drugih ljudi, posredno oblikuju motivaciju i angažman učenika. Svaki od ovih elemenata, bilo pojedinačno ili u kombinaciji, značajno utiče na kvalitet učenja i dugoročne rezultate. Svjesno prilagođavanje ovih uslova može pomoći studentima da postignu bolje rezultate i razviju efikasnije strategije učenja.

♦ Fizički uslovi učenja

Optimalni uslovi za učenje uključuju pažljivo regulisane fizičke faktore poput temperature, vlažnosti zraka i ventilacije, koji značajno utiču na efikasnost i kognitivnu funkciju. Preporučena temperatura prostorije za učenje je oko 22°C, jer temperaturne oscilacije izvan ovog raspona mogu izazvati nelagodu, smanjiti koncentraciju i povećati umor. Istraživanje provedeno u Brazilu pokazalo je da su studenti koji su učili pri temperaturama između 22,4°C i 24,7°C imali 74,2% veću vjerovatnost za bolje rezultate u odnosu na one koji su učili izvan tog raspona (Oliveira i sar., 2021).

Osim temperature, umjerena vlažnost zraka predstavlja važan faktor za stvaranje ugodnog i produktivnog okruženja za učenje. Istraživanja pokazuju da je optimalna relativna vlažnost zraka za efikasno učenje oko 40%. Vlažnost ispod ovog nivoa može izazvati osjećaj nelagode, povećati umor i smanjiti sposobnost koncentracije, dok previsoka vlažnost može doprinositi osjećaju težine i pospanosti. Održavanje stabilne i optimalne vlažnosti zraka doprinosi boljoj pažnji, mentalnoj jasnoći i ukupnoj efikasnosti kognitivnih funkcija, što je posebno značajno prilikom dugotrajnog učenja ili obavljanja zahtjevnih zadataka. Ventilacija također ima važnu ulogu u održavanju optimalnog okruženja za učenje, jer je važno osigurati odgovarajuću količinu kisika u prostoriji. Kisik je neophodan

za pravilnu funkciju moždanih stanica, a njegov nedostatak može izazvati povećan umor, smanjenje koncentracije i kognitivnih sposobnosti, što negativno utiče na produktivnost i efikasnost u procesu učenja (Ghanem i sar., 2021).

Dakle, optimalni uslovi za učenje zahtijevaju pažljivu regulaciju temperature, vlažnosti i kvalitete zraka u prostoriji. Osiguravanjem tih uslova, studenti mogu značajno poboljšati svoju koncentraciju, smanjiti umor i povećati efikasnost učenja.

a) Kronotip: Uticaj doba dana na kognitivni angažman

Osim fizičkih uslova, doba dana također može imati uticaj na kognitivne performanse. Ljudi različito reaguju na zahtjevne zadatke u različitim dijelovima dana, što ovisi o njihovom kronotipu, tj. biološkom ritmu. Osobe jutarnjeg kronotipa najbolje funkcionišu u ranim jutarnjim satima, dok su osobe večernjeg kronotipa produktivnije u kasnijim dijelovima dana. Ova razlika u tzv. *kronotipu* ima značajan uticaj na kognitivne performanse i efikasnost učenja. Istraživanja potvrđuju postojanje tzv. *synchrony efekta*, prema kojem pojedinci postižu bolje rezultate kada su zadaci usklađeni s njihovim biološkim ritmom (Preckel i sar., 2011; Hahn i sar., 2020). Naprimjer, osobe večernjeg kronotipa često pokazuju viši nivo pažnje i analitičkih sposobnosti u kasnijim popodnevним ili večernjim satima, dok osobe jutarnjeg kronotipa dostižu kognitivni vrhunac ranije tokom dana.

Prepoznavanje vlastitog kronotipa i prilagođavanje rasporeda učenja u skladu s tim individualnim karakteristikama može značajno poboljšati efikasnost procesa učenja (Beşoluk, 2011; Zerbini i sar., 2017). Student koji pripada večernjem kronotipu, naprimjer, može ostvariti bolje rezultate ako planira da najzahtjevnije zadatke rješava u večernjim satima, kada je njegova kognitivna aktivacija na višem nivou (van der Vinne i sar., 2015).

Međutim, akademski i školski rasporedi najčešće favorizuju jutarnje termine, što može biti nepovoljno za večernje tipove. Ova neusklađenost između biološkog ritma pojedinca i društveno nametnutog rasporeda naziva se socijalni jet-lag (stanje koje podsjeća na vremensku

razliku pri putovanju kroz vremenske zone), a karakteriše ga hronični umor, poremećaj sna i smanjena kognitivna efikasnost (Wittmann i sar., 2006).

b) Mjesto učenja: Stvaranje uvjetovanog refleksa koncentracije

Dosljedno korištenje istog prostora tj. mjesta za učenje ima značajnu ulogu u održavanju koncentracije i unapređenju dugoročne uspješnosti učenja. Kada studenti koriste određenu prostoriju isključivo za učenje, mozak počinje povezivati taj prostor s aktivnim učenjem i fokusiranjem. Na taj način prostor postaje stimulans koji automatski potiče koncentraciju, slično uvjetovanom refleksu, pri čemu prisustvo u poznatom okruženju olakšava angažman u kognitivnim aktivnostima. Takvo stalno i namjerno korištenje istog mjesta povećava efikasnost učenja, ali i poboljšava sposobnost prisjećanja informacija, jer mozak povezuje fizičko okruženje s procesima pamćenja i prisjećanja. Dakle, uspostavljanje rutine u kojoj je određeni prostor namijenjen isključivo učenju može značajno doprinijeti stvaranju uvjetovanog refleksa koncentracije i pospješiti kognitivnu produktivnost (Koens, Cate i Custers, 2003).

c) Izolacija od distrakcija: Okruženje koje podržava koncentraciju

Okruženje u kojem se odvija proces učenja ima ključnu ulogu u očuvanju koncentracije i postizanju dugoročnih rezultata. Važno je da to okruženje bude oslobođeno potencijalnih distrakcija, jer prekomjerna buka, vizuelni nered ili neurednost mogu značajno smanjiti sposobnost fokusiranja na zadatak. Optimalno okruženje za učenje trebalo bi omogućiti dovoljno tišine, uz prisustvo podražaja koji ne preopterećuju pažnju učenika. Pri tome treba uzeti u obzir individualne razlike. Dok neki studenti najbolje funkcionišu u apsolutnoj tišini, drugi mogu postići bolju koncentraciju uz laganu pozadinsku muziku ili diskretne zvučne podražaje.

Vizuelni nered može narušiti pažnju jer povećava kognitivno opterećenje. Ukoliko se obrađuje više podražaja istovremeno to smanjuje kapacitet za fokusiranje na relevantne informacije i zadatke. Takvo povećano opterećenje može uzrokovati veći osjećaj umora i stresa, što

direktno utiče na sposobnost učenja i pamćenja. Svijest o tome kako različiti aspekti okruženja utiču na koncentraciju pomaže studentima da prilagode svoje uslove za učenje vlastitim potrebama i preferencijama, čime se povećava efikasnost i kvalitet učenja. Rezultati istraživanja pokazali su da prisustvo vizuelnog nereda može povećati nivo stresa i smanjiti kognitivnu angažovanost, što sugerira da uredno, organizovano i pažljivo oblikovano okruženje može značajno poboljšati koncentraciju, kognitivnu produktivnost i opću dobrobit studenta (Schuller i sar., 2025).

d) Tehnologija i digitalni alati: Prednosti i izazovi

U savremenom digitalnom dobu, tehnologija predstavlja i značajnu prednost, ali i potencijalni izazov u procesu učenja. Raznovrsni online alati, edukativne aplikacije i digitalni resursi omogućuju studentima pristup širokom spektru informacija, potiču interaktivno učenje i mogu značajno povećati motivaciju za sticanje znanja. S druge strane, prekomjerna upotreba digitalnih uređaja može dovesti do povećanja distrakcija, fragmentacije pažnje i smanjenja produktivnosti. Zbog toga je ključno uspostaviti balans između digitalnog i tradicionalnog, offline učenja, kako bi studenti mogli zadržati fokus, efikasno organizovati vrijeme i optimalno iskoristiti dostupne resurse u procesu sticanja znanja. Integracija tehnologije u učenje zahtijeva promišljenu strategiju, gdje digitalni alati služe kao podrška, a ne zamjena za koncentrirano i strukturirano učenje.

Optimalni uslovi učenja uključuju pažljivo planiranje fizičkog okruženja, prepoznavanje vlastitog biološkog ritma i stvaranje pogodnog konteksta za učenje. Pažljivo planiranje fizičkog okruženja podrazumijeva odabir mirnog i urednog prostora, smanjenje distrakcija, kao i organizaciju materijala i resursa tako da budu lako dostupni. Prepoznavanje vlastitog biološkog ritma otvara mogućnost studentima da prilagode vrijeme učenja svojim jutarnjim ili večernjim preferencijama, čime se povećava fokus i učinkovitost. Kombinacija ovih faktora (adekvatnih fizičkih uslova, usklađivanja vremena učenja s kronotipom i organizacije prostora) može značajno poboljšati kognitivnu produktivnost i akademsku uspješnost. Kroz svjesnu prilagodbu ovih elemenata, studenti mogu stvoriti okruženje koje podržava bolje pamćenje, veću koncentraciju i veću motivaciju, što direktno doprinosi učinkovitijem učenju i postizanju boljih rezultata. Također, ovakvo strukturirano i prilagođeno okruženje pomaže u smanjenju stresa i osjećaja preopterećenosti, što dodatno doprinosi ukupnoj dobrobiti tokom obrazovnog procesa.

Planiranje učenja

Planiranje učenja obuhvata niz važnih odluka koje oblikuju način na koji studenti pristupaju svom obrazovnom procesu. Među ključnim pitanjima koja se postavljaju prilikom planiranja su: *šta učiti, kada učiti, koliko dugo učiti, kojim sredstvima i kojim redoslijedom pristupiti gradivu?* Sva-ka od ovih odluka ima značajan uticaj na uspješnost učenja, jer omogućuje optimizaciju resursa, vremena i napora, čineći proces učenja strukturiranim i usmjerenim prema ciljevima. Ove komponente planiranja čine temelj metakognitivnog pristupa učenju, što podrazumijeva sposobnost reflektiranja vlastitih procesa učenja i njihovo unapređivanje kroz kontinuirano praćenje i prilagođavanje strategija.

Odabir ključnog gradiva: Šta učiti?

Planiranje učenja počinje donošenjem odluke o tome šta treba učiti. Važno je prepoznati prioritetne teme, koncepte i vještine koje treba savladati u okviru određenog vremenskog roka. Studenti koji svjesno biraju gradivo na temelju njegove važnosti i složenosti lakše usmjeravaju fokus na

ključne dijelove materijala. Odabir sadržaja za učenje također podrazumijeva usklađivanje sa specifičnim ciljevima, bilo da je riječ o pripremi za ispit, usavršavanju određenih znanja i vještina ili dubljem razumijevanju temeljnih koncepata.

Planiranje vremena: Kada učiti?

Planiranjem vremena detaljnije smo se bavili u prvom poglavlju. Jedan od ključnih aspekata planiranja učenja jeste određivanje optimalnog vremena za njegovo izvođenje. Kvalitetno planiranje podrazumijeva usklađivanje učenja s vlastitim biološkim ritmovima, akademskim zahtjevima i vanjskim obavezama. Kao što je ranije opisano, neki studenti postižu najveću produktivnost u jutarnjim satima, dok drugi preferiraju večernje učenje. Planiranje također uključuje raspodjelu vremena s obzirom na zahtjevnost gradiva, što omogućuje posvećivanje složenijim temama u trenucima najveće koncentracije i mentalne svježine. Dobro strukturiran raspored predviđa i vremenske blokove za odmor, budući da kontinuirano učenje bez pauza može dovesti do mentalnog zamora i smanjene učinkovitosti.

Trajanje učenja: Koliko dugo učiti?

Planiranje učenja zahtijeva i donošenje odluka o tome koliko dugo treba učiti u određenim vremenskim okvirima. Predugo razdoblje intenzivnog učenja može dovesti do smanjenja koncentracije i produktivnosti, dok prekratko učenje može biti nedovoljno za usvajanje kompleksnog gradiva. Stručnjaci sugeriraju da su optimalne sesije učenja od 45 do 60 minuta s kratkim pauzama, jer tako se održava koncentracija i izbjegava mentalna iscrpljenost. Ovisno o kompleksnosti gradiva, studenti mogu prilagoditi trajanje učenja i učiniti ga intenzivnijim ili sporijim prema vlastitim potrebama.

Alati i tehnike: Koja sredstva koristiti za učenje?

Odabir odgovarajućih alata i tehnika za učenje također je ključan dio planiranja. To uključuje izbor između različitih izvora informacija (udžbenici, online materijali, predavanja, video tutorijali), metoda učenja

(aktivno čitanje, bilježenje, skiciranje, izrada mapa uma), kao i alata za samoprovjeru i samoevaluaciju (kvizovi, kartice za učenje, aplikacije za sistematsko ponavljanje gradiva). Korištenje različitih sredstava pomaže studentima da angažuju različite kanale percepcije i povećaju šanse za bolje razumijevanje i pamćenje informacija.

Redoslijed učenja: Kako organizovati gradivo i zadatke?

Ponekad je gradivo potrebno savladati u određenom slijedu, jer se kasniji sadržaji nadovezuju na prethodne, dok u drugim slučajevima studenti mogu odabrati redoslijed prema vlastitim potrebama, interesima i prioritetima. Kada je u pitanju priprema za ispit preporučuje se da se student prvo posveti težim i važnijim temama koje zahtijevaju više koncentracije i vremena, dok lakše dijelove može ostaviti za kasnije. Ovako planiranje omogućuje efikasnije učenje i smanjuje osjećaj preopterećenosti. Organizacija gradiva također podrazumijeva razbijanje složenih tema na manje cjeline i raspoređivanje učenja kroz više sesija. Na taj način gradivo je lakše savladati, a student može postupno graditi svoje znanje. Fleksibilnost također ima važnu ulogu pri organizaciji gradiva koje je potrebno naučiti. Tokom učenja mogu se pojaviti neočekivani izazovi, kao što su dodatne obaveze, promjena prioriteta ili teže razumijevanje nekih tema, zbog čega je važno povremeno revidirati redoslijed i prilagoditi plan.

Metakognicija: Refleksija i praćenje vlastitog učenja

Metakognicija, tj. sposobnost svjesnog promišljanja o vlastitim procesima učenja izuzetno je važna za uspješno planiranje i organizaciju učenja. Studenti koji redovno analiziraju kako uče i koje metode im najbolje pomažu razvijaju dublje razumijevanje svojih obrazovnih potreba i sposobnosti. Takvi uvidi će podržati prilagođavanje strategija i pristupa učenju, fokusiranje na sadržaje koji zahtijevaju dodatnu pažnju te izbor adekvatnijih i efikasnijih metoda, kao i rasporeda učenja. Metakognicija također pomaže u postavljanju jasnih ciljeva, praćenju napretka i pravovremenim promjenama u planu učenja kako bi proces bio što uspješniji. Praktično, metakognitivni pristup podrazumijeva postavljanje pitanja poput: *Šta sam danas naučio/la? Koje metode su mi bile najkorisnije? Šta*

bih mogao/la poboljšati sljedeći put? Da li učim odgovarajućim tempom?
Redovnim vježbanjem ovakve refleksije, studenti razvijaju sposobnost samostalnog učenja i postaju efikasniji u organizaciji vlastitog obrazovnog procesa.

Postavljanje ciljeva: Kratkoročni i dugoročni planovi učenja

Izrada konkretnih planova učenja s jasno definisanim ciljevima pomaže studentima da efikasnije organizuju vrijeme i energiju. Kratkoročni ciljevi odnose se na neposredne zadatke, kao što su priprema za ispit, pisanje seminarskog rada i sl., dok dugoročni ciljevi obuhvataju šire kompetencije, kao što je usvajanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za buduću karijeru. Postavljanje jasnih ciljeva povećava motivaciju i omogućuje fokusiraniji pristup učenju. Kada studenti znaju šta žele postići i zašto je to važno, lakše prate svoj napredak i prilagođavaju strategije učenja prema potrebama. Planiranje učenja uključuje i razmišljanje o tome kako će se stečeno znanje primijeniti u stvarnim situacijama.

Naprimjer, student psihologije koji prepoznaje da su statističke metode od suštinskog značaja za interpretaciju rezultata istraživanja u njegovoj budućoj profesionalnoj praksi, vjerovatnije će uložiti dodatni napor u razumijevanje statistike i njenu praktičnu primjenu. Svijest o konkretnoj primjenjivosti gradiva doprinosi njegovom dugoročnom pamćenju i funkcionalnom razumijevanju. Slično tome, student prava koji planira karijeru u međunarodnom pravu može već tokom studija pokazati pojačan interes za učenje pravne terminologije na engleskom jeziku, svjestan da će mu to znanje biti od ključne važnosti u profesionalnom kontekstu. Na taj način razvija svoje jezičke kompetencije te strateški povezuje akademska znanja sa zahtjevima buduće profesije.

Planiranje učenja nije samo primjena tehnika i alata, već i razvijanje metakognitivne sposobnosti da studenti svjesno usmjeravaju svoje napore prema ostvarivanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. Kroz promišljeno odlučivanje o tome šta učiti, kada učiti i kako učiti, mogu optimizirati svoj pristup učenju te bolje rasporediti vrijeme i energiju. Uključivanje refleksije o vlastitim procesima učenja i povezivanje gradiva sa stvarnim životnim situacijama i budućom profesijom dodatno motivira, produbljuje razumijevanje i olakšava primjenu znanja. Takav pristup učenju čini obrazovni proces efikasnijim i smislenijim jer studenti aktivno učestvuju u oblikovanju svog učenja i ostvarivanju željenih rezultata.

Stilovi i strategije učenja

Učenje je duboko individualiziran proces koji zavisi od različitih faktora, među kojima su i stilovi učenja te strategije koje studenti koriste. Stilovi učenja odnose se na osobne sklonosti i preferencije u načinu obrade informacija, dok se strategije učenja odnose na svjesno odabrane metode koje studenti koriste kako bi olakšali proces učenja i poboljšali svoje rezultate. Razumijevanje i primjena vlastitih stilova i strategija učenja ključni su za optimiziranje obrazovnog iskustva i postizanje akademskog uspjeha.

Različite preferencije u načinu obrade informacija

Svaki pojedinac ima jedinstven stil učenja, što znači da je način na koji pristupa informacijama i obrađuje ih, specifičan za njegove individualne sklonosti. U literaturi se najčešće navode tri glavna stila učenja:

- ♦ *Vizuelni stil:* Učenici s vizuelnim stilom učenja bolje razumiju i pamte informacije kada ih mogu vidjeti. Oni preferiraju slike, dijagrame, mape uma, video materijale i druge vizualne prikaze koji pomažu u strukturiranju i razjašnjavanju gradiva. Često koriste boje za označavanje ključnih informacija, stvarajući tako mentalne slike koje im pomažu u pamćenju.
- ♦ *Auditivni stil:* Učenici s auditivnim stilom bolje uče kroz zvukove i govor. Ovi učenici često preferiraju slušanje predavanja, audio materijala ili diskutovanje o gradivu s kolegama ili profesorima. Zvučni

signali, melodije i ponavljanje kroz govor pomažu im da bolje zapamte informacije i razvijaju razumijevanje.

- ♦ *Kinestetički stil:* Učenici kod kojih dominira ovaj stil najbolje uče kroz fizičku aktivnost i interakciju s materijalom. Preferiraju učenje kroz praktične zadatke, eksperimente, simulacije ili fizičke aktivnosti. Oni se bolje povezuju s gradivom kada mogu koristiti svoje tijelo i kada su angažovani u stvarnim, praktičnim iskustvima koja omogućuju aktivno učenje.

Dakle, jedinstven stil učenja se zasniva na kombinaciji kognitivnih, emocionalnih i fizioloških karakteristika. Ove karakteristike oblikuju način na koji student razumije, obrađuje i pamti informacije, kao i strategije koje koristi prilikom učenja. Istraživanja pokazuju da nesklad između stila učenja studenta i stila poučavanja može rezultirati lošijim akademskim uspjehom, dok njihova harmonizacija poboljšava postizanje ciljeva nastave i učinkovitost obrazovnog procesa. Razumijevanje vlastitog stila učenja pomaže studentima da bolje prilagode metode učenja, aktivnije se uključe u proces nastave i efikasnije usvoje znanje, vještine i stavove potrebne za studij i buduću profesiju (Shokrpour, Mehrfar i Bazrafcan 2024).

Uloga strategija učenja u procesu efikasnog usvajanja znanja

Strategije učenja predstavljaju svjesno odabrane kognitivne i metakognitivne pristupe koje studenti koriste kako bi unaprijedili svoje razumijevanje, pamćenje i primjenu informacija. Za razliku od stilova učenja, koji se odnose na individualne preferencije, strategije podrazumijevaju aktivno usmjeravanje pažnje, organizaciju sadržaja i praćenje vlastitog napretka. U nastavku su predstavljene neke od najčešće korištenih i naučno potvrđenih strategija učenja.

Organizacijske strategije uključuju različite načine strukturiranja i sistematizacije gradiva kako bi se olakšalo njegovo razumijevanje i pamćenje. Tehnike kao što su izrada skica, mapa uma, tablica ili vremenskih linija pomažu studentima da povežu ključne informacije i smanje kognitivno opterećenje. Organizacijom sadržaja u vizualno pregledan oblik, povećava se efikasnost procesa učenja i olakšava se naknadno prisjećanje.

Elaboracijske strategije podrazumijevaju povezivanje novih informacija s prethodno usvojenim znanjem. Studenti primjenjuju metode kao što su parafraziranje, upoređivanje, stvaranje analogija ili postavljanje pitanja koja produbljuju razumijevanje. Naprimjer, objašnjavanje gradiva vlastitim riječima pomaže u izgradnji dubljih memorijskih veza i podstiče aktivno učenje.

Strategije ponavljanja su ključne za dugoročno pamćenje. Među najefikasnijim pristupima je ponavljanje s razmacima (engl. *spaced repetition*), koje podrazumijeva sistematsko vraćanje na gradivo u vremenskim intervalima. Ova strategija omogućuje jačanje memorijskih tragova i značajno smanjuje zaboravljanje informacija.

Strategije samoprovjere uključuju samostalno testiranje i refleksiju o vlastitom znanju s ciljem procjene napretka i identifikacije područja koja zahtijevaju dodatnu pažnju. Tehnike poput izrade kvizova, formulacije vlastitih pitanja ili pokušaja da se gradivo reprodukuje bez gledanja u materijal dokazano doprinose boljoj pripremljenosti za ispite i dugoročnijem zadržavanju znanja.

Studenti koji svjesno biraju i primjenjuju odgovarajuće strategije ne samo da lakše razumiju i pamte gradivo, već razvijaju i vještine koje su ključne za cjeloživotno učenje. Stoga je važno da se u obrazovnom procesu ne insistira samo na sadržaju koji se uči, već i na razvoju sposobnosti “kako” učiti.

Samoregulirano učenje i gamifikacija

Samoregulirano učenje predstavlja proces u kojem studenti aktivno upravljaju svojim učenjem, od postavljanja ciljeva, preko planiranja aktivnosti, do praćenja i refleksije o vlastitom napretku. Ovaj pristup omogućuje studentima da razviju svijest o vlastitim snagama i slabostima, prilagođavaju strategije učenja prema situaciji i povratnim informacijama te kontinuirano poboljšavaju svoje metode sticanja znanja. Metakognicija, tj. sposobnost razmišljanja o vlastitom učenju, ključan je aspekt samoregulacije jer pomaže studentima da prepoznaju koje strategije najbolje funkcioniraju u različitim okolnostima i kako optimizirati vlastiti pristup učenju.

U savremenom obrazovanju često se koristi alat *Kahoot!*, koji uključuje elemente gamifikacije tj. principe preuzete iz videoigara kao što su nagrade, bodovi, nivoi i vizualni prikazi napretka. Naprimjer, Kahoot studentima daje bodove za tačne i brze odgovore, prikazuje njihov rezultat u odnosu na druge učesnike i koristi rang liste. Ovakav pristup motiviše studente da budu angažovaniji, redovno prate svoj napredak i samostalno procjenjuju koje oblasti trebaju dodatno učiti. Prema rezultatima recentnih istraživanja, korištenje ovakvih gamificiranih elemenata u učenju pomaže studentima da aktivnije primjenjuju strategije samoregulacije, povećaju motivaciju i u konačnici postignu i bolje akademske rezultate (Ge i sar., 2025).

Stilovi i strategije učenja predstavljaju važne komponente uspješnog akademskog rada. Prepoznavanje vlastitih stilova učenja studentima omogućuje da razumiju kako najefikasnije obraditi i usvojiti informacije, dok osmišljena primjena različitih strategija doprinosi boljem organizovanju procesa učenja i postizanju ciljeva. Razvijanje metakognitivnih vještina i samoregulacije osigurava preuzimanje aktivne uloge u vlastitom obrazovanju (postavljajući ciljeve, prateći vlastiti napredak i prilagođavajući metode u skladu s okolnostima i povratnim informacijama). To je način da učenje postaje dinamičan, svjestan i samousmjeren proces. U konačnici to vodi dubljem razumijevanju i boljem pamćenju gradiva te dugoročnoj akademskoj uspješnosti i boljoj pripremljenosti za buduće profesionalne izazove.

Strategije i postupci u učenju verbalnih sadržaja

Učenje verbalnih sadržaja predstavlja temelj mnogih akademskih disciplina i zahtijeva specifične, pažljivo osmišljene strategije kako bi proces bio učinkovit i dugoročno održiv. Verbalni sadržaji, bilo da su u obliku teksta, govora ili drugih verbalnih formata, zahtijevaju promišljen pristup koji podrazumijeva duboko razumijevanje i trajno zadržavanje znanja.

Za uspješno usvajanje verbalnih sadržaja u akademskom kontekstu važno je primijeniti sljedeće korake:

Donošenje svjesne odluke o učenju

- ♦ Učenje započinje aktivnim odabirom da se angažujemo u procesu. Ovaj prvi korak podrazumijeva svijest o vlastitim ciljevima i motivaciji za učenje, što je temelj za uspješan početak. Studenti koji su svjesni svoje motivacije i ciljeva imaju veću sposobnost da se usmjere prema specifičnim zadacima i koriste strategije učenja koje su najbolje za njihov stil.

Postavljanje jasnih ciljeva i svrhe učenja

- ♦ Postavljanje jasnih ciljeva omogućuje studentima da se fokusiraju na najvažnije informacije. Ovi ciljevi mogu biti dugoročni, kao što je usvajanje cijelog gradiva, ili kratkoročni, poput razumijevanja specifične teme ili koncepata. Svrishodnost učenja motivira studente da donesu smislene odluke o tome na što će se fokusirati i koji su prioriteti unutar gradiva.

Analiza strukture gradiva i identifikacija glavnih ideja

- ♦ Nakon što je cilj postavljen, sljedeći korak je razumijevanje strukture gradiva. Učenje verbalnih sadržaja uključuje sposobnost identifikacije osnovnih i sekundarnih ideja. Studenti moraju razbiti tekst na osnovne komponente, analizirati i povezivati informacije kako bi stvorili koherentnu sliku o temama. To može uključivati bilježenje ključnih pojmova, pravljenje mentalnih mapa i postavljanje pitanja koja pomažu u razjašnjavanju značenja.

Aktivno učenje s olovkom u ruci – potcrtavanje, bilježenje, skiciranje

- ♦ Aktivno učenje podrazumijeva neposredno angažovanje studenta s nastavnim materijalom. Jedna od najefikasnijih metoda u ovom kontekstu je aktivno bilježenje, koje obuhvata potcrtavanje ključnih informacija, izradu sažetaka, crtanje skica ili mentalnih mapa. Ove tehnike omogućavaju bolje organiziranje informacija, olakšavaju ponavljanje sadržaja i doprinose efikasnijoj integraciji novog sa prethodnim znanjem. Važno je naglasiti da i u digitalnom okruženju aktivno učenje ostaje ključno, nezavisno da li studenti pišu bilješke olovkom ili se koriste digitalnim alatima za označavanje i sažimanje gradiva.

Izbjegavanje pasivnog čitanja bez interakcije s tekstom

- ♦ Pasivno čitanje i prelaženje teksta bez dublje interakcije s materijalom vrlo je neefikasno. Učenje verbalnih sadržaja zahtijeva aktivnu interakciju s tekstom, što uključuje postavljanje pitanja, formulisanje vlastitih misli i postavljanje veza između novih informacija i prethodnog znanja. Također, pasivno učenje može dovesti do površinskog razumijevanja.

Primjena viših kognitivnih aktivnosti: usporedba, evaluacija, primjena u novim kontekstima

- ♦ Više kognitivne aktivnosti poput analize, usporedbe i evaluacije pomažu studentima da pamte informacije i razumiju njihov značaj. Uključivanje novih informacija u različite kontekste, usporedba s postojećim znanjem i procjena korisnosti različitih ideja može poboljšati sposobnost kritičkog mišljenja. Ovaj pristup pomaže studentima da bolje integriraju informacije i primjenjuju ih u različitim situacijama.

Ponavljanje s razumijevanjem, a ne samo mehaničko memorisanje

- ♦ Učenje verbalnih sadržaja ne bi smjelo biti ograničeno na mehaničko memorisanje. Ponavljanje s razumijevanjem ključ je za dugoročno pamćenje. Umjesto da se informacije jednostavno ponavljaju, važno je da studenti razmišljaju o onome što uče, povezuju nove informacije s prethodnim znanjem, te razmatraju načine na koje mogu primijeniti stečeno znanje u novim kontekstima. Ponavljanje s ciljem povezivanja i razumijevanja pomaže u dubljem usvajanju sadržaja.

Prilagođavanje strategija učenju prema vrsti zadatka

- ♦ Vrsta zadatka značajno utiče na izbor strategije učenja. Za zadatke fokusirane na prepoznavanje informacija, studenti često primjenjuju pasivno ponavljanje i identifikaciju ključnih pojmova. Kod zadataka koji zahtijevaju reprodukciju sadržaja, efikasnija je aktivna primjena učenja, poput pisanja sažetaka, bilježenja ili rješavanja problemskih zadataka. Za zadatke orijentirane na rješavanje problema, ključna je primjena kritičkog razmišljanja i sposobnost transfera naučenih koncepata u nove situacije. Svaka vrsta zadatka uključuje specifične

kognitivne procese, stoga je važno da studenti prilagode strategije učenja u skladu s zahtjevima zadatka, čime se povećava dubina razumijevanja i dugoročno zadržavanje informacija.

Učenje predstavlja složen proces, a s obzirom na raznovrsnost metoda i strategija koje se mogu primijeniti u tom procesu, od izuzetnog je značaja da studenti razviju vlastiti, personalizirani pristup, prilagođen njihovim stilovima, sposobnostima i ciljevima. Efikasno učenje uključuje svjesnu interakciju s materijalom, jasno postavljanje ciljeva, aktivno bilježenje i organizaciju informacija, ponavljanje s razumijevanjem umjesto mehaničkog pamćenja, te primjenu viših kognitivnih aktivnosti poput analize, evaluacije i primjene u novim kontekstima. Dodatno, uspjeh učenja zavisi i od prilagođavanja strategija specifičnim vrstama zadataka, jer različiti zadaci aktiviraju različite kognitivne resurse i zahtijevaju odgovarajuće metode obrade informacija.

Uloga motivacije i emocionalnih faktora u učenju

U obrazovnom kontekstu studenti svakodnevno prolaze kroz različita emocionalna iskustva koja mogu značajno uticati na njihove kognitivne procese, akademsku izvedbu, motivaciju, razvoj, kao i na psihološko i neuroimunološko funkcionisanje (Lewis i Haviland-Jones, 2000). Motivacija, bilo unutrašnja (intrinzična) ili vanjska (ekstrinzična), djeluje kao pokretačka snaga učenja. Intrinzično motivirani studenti uče s većim interesovanjem, upornošću i zadovoljstvom, dok su oni koji su primarno motivirani vanjskim nagradama često manje ustrajni i fokusirani na površinske strategije učenja. Učenje se najefikasnije odvija kada su i kognitivni i emocionalni resursi usmjereni ka istom cilju. To znači da je važno pored razvoja intelektualnih kapaciteta, poticati i emocionalnu pismenost i razvoj socioemocionalnih kompetencija. U tom smislu, obrazovni proces treba da prepozna važnost emocionalnog okruženja i stvori uslove koji ohrabruju sigurnost, autonomiju i osjećaj pripadnosti.

Zašto je intrinzična motivacija temelj kvalitetnog učenja

Motivacija za učenje je značajan faktor akademskog uspjeha. Ona može biti intrinzična, vođena unutrašnjom željom za aktivnošću, ili ekstrinzična, motivisana postizanjem određenog cilja. Nedostatak motivacije povezan je sa većim rizikom od obnavljanja godine ili odustajanja od studija (Zhang i sar., 2024). Intrinzična motivacija, koja proizlazi iz unutrašnjih želja i interesa (npr. želja za znanjem, osobnim rastom ili unutrašnjim zadovoljstvom zbog postizanja ciljeva), ključna je za kvalitetnije usvajanje znanja. Studenti koji su intrinzično motivirani često pokazuju veću volju za angažmanom pri realizaciji zadataka, duže se zadržavaju u procesu učenja i lakše prevazilaze prepreke. Pristupaju učenju iz vlastite volje i želje za učenjem, a ne samo zbog vanjskih nagrada ili pritisaka. Ova vrsta motivacije povezana je s dubljom obradom informacija, što rezultira boljim razumijevanjem gradiva, boljim pamćenjem i dugoročnijim zadržavanjem informacija.

Ravnoteža između intrinzične i ekstrinzične motivacije

Iako intrinzična motivacija ima dominantnu ulogu u kvalitetnom i dugoročnom učenju, vanjski faktori poput nagrada, priznanja, očekivanja okoline ili straha od neuspjeha, također značajno utiču na studentsku motivaciju. Ekstrinzična motivacija može potaknuti studente da ulože dodatni napor, posebno u fazama kada im nedostaje unutrašnji poriv za učenjem. Međutim, istraživanja ukazuju da prevelika usmjerenost na vanjske nagrade i priznanja može potisnuti intrinzičnu motivaciju, što dovodi do površnijeg pristupa učenju i smanjenju sposobnosti za dublje razumijevanje gradiva (Cerasoli i sar., 2014; Vansteenkiste i sar., 2009). Također, pokazano je da ekstrinzična motivacija, kada dominira nad intrinzičnom, može negativno uticati na efikasnost učenja, posebno kod studenata koji obrazovanje doživljavaju isključivo kao sredstvo za postizanje spoljašnjih ciljeva, poput karijere, društvenog statusa ili materijalne dobiti.

Zbog toga je važno da se obrazovni programi ne oslanjaju isključivo na sistem vanjskih poticaja, već da aktivno njeguju unutrašnje izvore motivacije. Ravnoteža između intrinzične i ekstrinzične motivacije pokazala se ključnom za održavanje dugoročne angažovanosti i akademskog

uspjeha. Strategije koje promovišu prepoznavanje relevantnosti gradiva, osjećaj kompetentnosti i autonomije, mogu pomoći studentima da pronađu dublje značenje u učenju, čak i ako su inicijalno motivisani vanjskim ciljevima.

Regulacija emocija u procesu učenja

Studenti koji uspješno prepoznaju, razumiju i upravljaju vlastitim emocionalnim stanjima, te se na adekvatan način nose sa stresnim situacijama u visokoobrazovnom kontekstu, pokazuju veću otpornost, fokusiranost i sposobnost za efikasno izvršavanje akademskih obaveza. Učenje često izaziva snažne emocionalne reakcije, a posebno u kontekstu vremenskih rokova i pritisaka, kompleksnih zadataka ili straha od neuspjeha. Studenti sa razvijenim vještinama regulacije emocija lakše održavaju mentalnu jasnoću, što je neophodno za dublju obradu informacija i efikasno učenje. Sposobnost vrednovanja, procesuiranja i korištenja emocionalnih informacija korelira s brojnim pozitivnim ishodima kod studenata. Pregled literature u ovom području pokazuje da studenti s višim nivoom emocionalne inteligencije češće iskazuju povećano psihološko blagostanje (Salami, 2011), veću upornost i zadržavanje u obrazovnom procesu (Qualter i sar., 2009), te postižu bolje akademske rezultate (MacCann i sar., 2011; Fernandez i sar., 2012).

Upravo emocionalna inteligencija objašnjava zašto neki pojedinci uspješno upravljaju svojim emocijama, dok drugi imaju poteškoće u tome (Mikolajczak i sar., 2008). Emocionalna inteligencija uključuje sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i kontrolisanja vlastitih emocionalnih reakcija. Osobe koje posjeduju razvijeniju emocionalnu inteligenciju češće primjenjuju adaptivne strategije regulacije emocija, kao što je kognitivna reinterpretacija (engl. *cognitive reappraisal*). Ova strategija podrazumijeva svjesno mijenjanje načina na koji tumačimo određene situacije ili događaje, kako bismo smanjili intenzitet negativnih emocija i bolje se prilagodili stresnim okolnostima.

Naprimjer, student koji je pod stresom zbog skorog ispita može, umjesto da ga obuzme panika i osjećaj nesigurnosti, primijeniti kognitivnu reinterpretaciju tako što će tu situaciju vidjeti kao izazov koji može savladati

uz adekvatnu pripremu. Time smanjuje anksioznost i povećava fokus, što mu omogućuje efikasnije učenje i bolje rezultate. Korištenjem ove tehnike, studenti mogu bolje upravljati stresom i ublažiti negativne emocionalne reakcije, što pozitivno utiče na njihovu sposobnost koncentracije i usvajanja znanja (Carlson i sar., 2012).

Praktikovanje tehnika poput dubokog disanja, meditacije, postavljanja realnih ciljeva i traženja socijalne podrške također doprinosi regulaciji emocija, smanjuje stres i stvara uslove za postizanje emocionalne stabilnosti. Na taj način se ublažava trenutno emocionalno opterećenje, a dugoročno se potiče akademska otpornost i kvalitetnije usvajanje znanja.

Pozitivni emocionalni doživljaji i njihova povezanost s motivacijom za učenje

Pozitivni emocionalni doživljaji tokom učenja, poput osjećaja postignuća, kompetentnosti i zadovoljstva, značajni su u održavanju motivacije. Studenti koji doživljavaju uspjeh, čak i kada je on mali, osjećaju se kompetentnijima, što im pruža dodatnu motivaciju za nastavak učenja. Ti doživljaji potiču osjećaj samoeфикаsnosti, a to povećava vjerovatnoću da će studenti uložiti dodatni trud u učenju i suočavanju s budućim izazovima. Uspješno savladavanje izazova u učenju će se pozitivno odraziti na samopouzdanje pojedinca i minimizirati negativne emocije poput straha od neuspjeha. Pozitivne emocije su dokazano značajan preduslov za uspješno učenje, dobre akademske rezultate i studentsku dobrobit (npr. Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012; Lee i sar., 2021). One nastaju kada pojedinci prepoznaju povoljne prilike ili iskuse stanje sreće (Fredrickson, 2013). Doživljavanje pozitivnih emocija povećava sposobnost pojedinaca da se efikasnije suočavaju sa svakodnevnim izazovima te da razvijaju nove i trajnije lične resurse (Fredrickson, 2013). Rezultati istraživanja u ovom području ukazuju na povezanost pozitivnih emocija i s većom autonomijom učenika (Meuleners i sar., 2022), zadovoljstvom procesom učenja (Lee i saradnici, 2021), integracijom kognitivnih procjena (Forsblom i sar., 2022) i razvojem ličnih resursa (Ouweneel i sar., 2011).

Ova dinamika pozitivnih emocija i ličnih resursa usko je povezana sa sposobnošću regulacije emocija i upravljanjem stresom, što dodatno doprinosi održavanju motivacije i postizanju akademskog uspjeha.

Uspješnost procesa učenja ne zavisi isključivo od kognitivnih sposobnosti, već u velikoj mjeri i od motivacijskih i emocionalnih faktora. Intrinzična motivacija, sposobnost regulacije emocija i prisustvo pozitivnih emocionalnih iskustava doprinose većem angažmanu, boljem suočavanju sa stresom i ustrajnijem pristupu učenju. Kada je učenje podržano unutrašnjom motivacijom i emocionalnom stabilnošću, studenti su skloniji razvoju dubljeg razumijevanja, kreativnom radu i sticanju trajnih znanja i vještina. Takav pristup poboljšava akademske rezultate i doprinosi cjelokupnom ličnom razvoju te osnažuje sposobnost suočavanja s budućim izazovima, kako u obrazovnom kontekstu, tako i izvan njega.

Vođenje bilješki kao strategija i navika efikasnog učenja

Način na koji studenti prate nastavu može značajno uticati na kvalitet njihovog učenja i razumijevanja gradiva. Umjesto pasivnog slušanja, aktivno vođenje bilješki pomaže studentima da se fokusiraju, izdvoje bitne informacije i uspostave dublju povezanost sa sadržajem. Nije neuobičajeno da studenti prve godine, naročito tokom prvih predavanja, nastoje zapisati gotovo svaku riječ koju čuju, vođeni mišlju da bi sve moglo biti važno. Iako ta motivacija pokazuje ozbiljnost i odgovornost prema učenju, ovakav pristup se često pretvori u naporno i mehaničko prepisivanje, koje brzo iscrpi pažnju i ostavlja malo prostora za razumijevanje suštine gradiva.

Bilješke na nastavi nisu samo zapis onoga što profesor govori za vrijeme časa. One postaju alat za strukturiranje znanja i podsjetnik koji olakšava kasnije učenje. Efikasno bilježenje može doprinijeti boljem pamćenju, razvoju analitičkog mišljenja i organizaciji učenja, te imati ključnu ulogu u pripremi za ispite. U nastavku slijede preporuke koje studentima mogu pomoći da unaprijede način na koji vode bilješke tokom predavanja.

Upisivanje glavnih pojmova uz rub sveske/bilježnice

- ♦ Prvo pravilo pri bilježenju je identificirati ključne informacije koje profesor iznosi, te ih zapisivati sažeto i jasno. Poželjno je da se glavne pojmove upiše uz rub stranice, jer to omogućuje ostavljanje prostora za dodatna pojašnjenja i proširivanje kasnije. Na taj način, fokus je na ključnim informacijama, a prostor uz rub osigurava lako naknadno nadopunjavanje. Ovaj postupak pomaže studentima da se koncentriraju na najvažnije ideje, a ne da se fokusiraju na svaku riječ koju profesor izgovara.

Ostavljanje praznog prostora uz svaki pojam

- ♦ Za efikasno bilježenje važno je ostaviti dovoljno praznog prostora uz svaki glavni pojam. Taj prostor treba biti korišten za naknadno dopisivanje dodatnih informacija, objašnjenja ili primjera koji će pomoći u razumijevanju pojmova. Naprimjer, kada profesor spomene složeni koncept, student može zapisati samo osnovni pojam, a kasnije u tom praznom prostoru upisati dodatne napomene ili definicije koje nadopunjuju osnovnu ideju. Ovaj pristup potiče fleksibilnost u učenju i lakšu organizaciju bilješki.

Pročitati sadržaj iz udžbenika i upisati dodatne informacije odmah nakon nastave

- ♦ Jedan od ključnih koraka u učvršćivanju novog gradiva je naknadno pregledavanje bilješki. Preporuka je da studenti, istog dana ili dan poslije nastave, pročitaju iz udžbenika dio koji se odnosi na temu koja je obrađena tokom nastave. To im omogućuje da bolje razumiju i upotvorne bilješke dodatnim informacijama koje možda nisu bile spomenute tokom predavanja. Nakon čitanja udžbenika, treba upisati u bilježnicu sve dodatne informacije koje objašnjavaju ili proširuju pojmove zapisane uz rub. Na taj način, bilješke koje studenti vode postaju više od pukog prepisivanja profesorovih riječi. One postaju vrijedan alat za dublje razumijevanje i povezivanje gradiva.

Učenje iz bilježnica kroz skraćeni postupak

- ♦ Kada se bilješke sa nastave primjenjuju kao alat za učenje, važno je koristiti skraćeni postupak koji potiče brzu i efikasnu reviziju gradiva. Sam postupak bilježenja već predstavlja jedan od najvažnijih dijelova procesa učenja, jer “prisiljava” studenta da aktivno sluša i selektuje ključne informacije. Nakon nastave, kada student pogleda svoje bilješke, može koristiti skraćene verzije zapisa da ponovi osnovne pojmove i informacije. Ovaj proces ponavljanja, s naglaskom na najvažnije dijelove gradiva, pomaže studentima da konsolidiraju svoje znanje, a samostalno učenje kroz bilješke može dovesti do veće samostalnosti i samopouzdanja u učenju.

Korištenje skica, dijagrama i oznaka za lakše razumijevanje

- ♦ Studenti koji preferiraju vizualne strategije učenja mogu poboljšati svoje bilješke upotrebom skica, dijagrama ili oznaka. Naprimjer, kada profesori objašnjavaju procese ili strukture (poput matematičkih formula ili teorijskih modela), korisno je nacrtati dijagram ili skicu koja vizualno prikazuje veze između ključnih pojmova. To pomaže u razumijevanju apstraktnih koncepata i omogućuje lakše pamćenje kroz povezivanje riječi i slika. Također, korištenje različitih boja za označavanje različitih kategorija informacija može pomoći u organizaciji bilješki i omogućiti lakše praćenje tema prilikom ponavljanja.

Aktivno preispitivanje bilješki uz samoprovjeru

- ♦ Kada se bilješke koriste kao alat za učenje, izuzetno je važno redovno provoditi samoprovjeru. To podrazumijeva formuliranje pitanja na osnovu bilješki i pokušaj odgovaranja na njih. Samoprovjera pomaže studentima da procijene svoje razumijevanje gradiva i prepoznaju područja koja zahtijevaju dodatnu pažnju prije ispita. Ovaj proces razvija metakognitivne sposobnosti, jer potiče učenike da osvijeste svoje znanje i identifikuju praznine koje treba popuniti. Također, primjena različitih oblika samoprovjere, poput kvizova ili praktičnih zadataka, doprinosi dubljoj i kvalitetnijoj obradi teme.

Redovno revidiranje bilješki

- ♦ Za trajno usvajanje gradiva ključno je redovno ponavljanje i sistematsko revidiranje bilješki. Umjesto da studenti odgađaju proces učenja do posljednjeg trenutka pred ispit, preporučuje se povremeni pregled bilješki. Ovakav pristup osigurava učvršćivanje naučenih sadržaja i produbljivanje razumijevanja ključnih koncepata i informacija. Redovna revizija pomaže u konsolidaciji pamćenja i olakšava prizivanje relevantnih podataka u trenutku potrebe, što je od suštinskog značaja za akademski uspjeh. Osim što smanjuje rizik od zaborava, kontinuirano ponavljanje doprinosi formiranju dugoročnog i stabilnog znanja, a time se povećava efikasnost učenja i razvijaju metakognitivne sposobnosti studenata.

Primjena preporučenih strategija za vođenje bilješki omogućuje studentima da pristupe procesu učenja na sistematičan način što direktno utiče na kvalitet njihovog akademskog uspjeha. Bilježenje na nastavi podrazumijeva aktivnu obradu informacija kroz selekciju, organizaciju i refleksiju, čime se olakšava razumijevanje i integracija novih znanja u postojeći kognitivni okvir. Ovaj proces aktivira ključne metakognitivne vještine, koje su neophodne za samostalno i efikasno učenje.

U konačnici, kontinuirano i promišljeno vođenje bilješki može imati višestruke pozitivne efekte, od povećanja motivacije i angažmana do bolje pripreme za akademske izazove i dugoročnog zadržavanja znanja.

Kako uspostaviti samoregulaciju ponašanja pri pripremanju ispita?

U okviru ovog poglavlja već je ukratko objašnjen pojam samoreguliranog učenja. U narednom tekstu fokus će biti na samoregulaciji ponašanja tokom pripreme za ispite, jer je upravo ovaj aspekt jedan od ključnih za uspješan akademski razvoj. Samoregulacija u procesu učenja predstavlja važnu vještinu koja pomaže studentima da efikasnije planiraju, prate, procjenjuju i prilagođavaju svoje obrazovne aktivnosti. To je naročito važno u fazi prelaska u visokoobrazovni kontekst, kada studenti

preuzimaju veću odgovornost za vlastito učenje te se suočavaju s novim akademskim i životnim izazovima.

Studenti prve godine posebno su izloženi pritiscima prilagođavanja na novi način studiranja, uspostavljanja novih socijalnih mreža i upravljanja svojim vremenom i obavezama (Sebesta i Bray Speth, 2017). Bez razvijenih samoregulacijskih vještina, ovaj prelaz može biti znatno zahtjevniji i otežati postizanje željenih akademskih ciljeva.

Zbog toga su u nastavku predstavljene praktične preporuke koje mogu pomoći studentima da unaprijede svoje sposobnosti samoregulacije tokom pripreme za ispite, što će doprinijeti boljoj organizaciji učenja, većoj motivaciji i, na kraju, boljim rezultatima.

Planirajte dnevni, sedmični i semestralni raspored obaveza

Prvi korak je kreiranje strukturiranog rasporeda koji obuhvata sve akademske i vanakademske obaveze. Planiranje unaprijed pomaže u smanjenju stresa i pruža jasnoću o prioritetima i rokovima.

- ♦ *Dnevni raspored:* U dnevni raspored neophodno je integrisati obavezne akademske aktivnosti, kao što su predavanja, vježbe, seminarska nastava i konsultacije, kao i vrijeme predviđeno za samostalno učenje i rješavanje zadataka. Dnevni raspored treba uključivati i planirane pauze, vrijeme za rekreativne aktivnosti, obroke i odmor, s ciljem očuvanja psihofizičke ravnoteže i prevencije kognitivnog umora. Dobro strukturiran dnevni raspored osigurava bolje upravljanje vremenom, povećava radnu efikasnost i doprinosi razvoju samodiscipline kao komponente samoregulacije u učenju.
- ♦ *Sedmični raspored:* Za razliku od dnevnog planiranja koje se fokusira na neposredne zadatke i aktivnosti, sedmični raspored omogućuje širu organizacijsku perspektivu, a s ciljem usklađivanja različitih akademskih, profesionalnih i ličnih obaveza. On služi kao okvir za strateško upravljanje vremenom, kroz identifikaciju sedmičnih prioriteta, alokaciju resursa i raspodjelu kognitivnog napora. U sedmični plan preporučuje se uključivanje unaprijed definisanih termina za redovno ponavljanje i provjeru naučenog gradiva. Na taj način studenti mogu sistematski pratiti vlastiti napredak, identifikovati dijelove koji

zahtijevaju dodatnu pažnju i pravovremeno intervenirati u slučajevima slabijeg razumijevanja. Važno je da sedmični raspored ne bude isključivo akademski. Planiranjem vremena za fizičku aktivnost, druženje, hobije i druge oblike neformalnog angažmana, studenti osiguravaju održavanje psihofizičke ravnoteže te smanjenje nivoa stresa.

- ♦ *Semestralni raspored*: Semestralno planiranje predstavlja dugoročnu strategiju upravljanja akademskim obavezama i ključno je za izgradnju održive rutine tokom cijelog semestra. Prvi korak u ovom procesu je identifikacija svih važnih datuma. To uključuje ispitne rokove, rokove za predaju seminarskih i praktičnih radova, prezentacija i ostalih obaveznih akademskih aktivnosti. Ove informacije treba pravovremeno prikupiti iz nastavnih planova, kalendara fakulteta i obavještenja predmetnih profesora. Na osnovu tih datuma, studenti mogu izraditi okvirni plan pripreme koji uključuje sve ključne faze učenja: početno upoznavanje sa sadržajem, redovno učenje i usvajanje gradiva, periodične provjere znanja, pripremu ispitnih materijala i završno ponavljanje. Također, semestralni plan treba ostaviti prostor za nepredviđene okolnosti i mogućnost za adaptaciju na iste, kako bi ostao realističan i funkcionalan. Osim akademskih obaveza, u semestralni raspored korisno je integrisati i lične ciljeve (npr. prisustvovanje nekom predavanju ili radionici van fakulteta, volonterski rad i sl.) čime se razvija osjećaj kontrole nad vlastitim obrazovnim putem.

Ne postojanje plana i stalno odgađanje učenja povećava stres i rizik od propuštanja ključnih sadržaja i rokova. Sistematično i redovno učenje uključuje vođenje precizne evidencije o zadacima i obavezama. Redovno bilježenje, planiranje i ažuriranje aktivnosti u akademskom rasporedu omogućuje studentima da ostanu fokusirani na prioritetne ciljeve, racionalno upravljaju vremenom i smanje vjerovatnoću zaboravljanja ili zanemarivanja važnih zadataka. Ova vrsta organizacione discipline ujedno potiče razvoj osjećaja odgovornosti i samostalnosti. Međutim, efektivna samoregulacija ne podrazumijeva rigidno pridržavanje plana po svaku cijenu. S obzirom na to da se studentski život često odvija u dinamičnim okolnostima, fleksibilnost u prilagođavanju prethodno definisanih planova predstavlja ključnu komponentu dugoročne akademske izdržljivosti.

U slučaju nepredviđenih okolnosti ili privremenih zastoja u učenju, važno je izvršiti realnu procjenu trenutne situacije, revidirati postojeći plan i nastaviti s radom, bez osjećaja odustajanja.

Redovno prisustvo na nastavi i aktivno učenje

Redovno prisustvovanje predavanjima i vježbama jedan je od najučinkovitijih i najdostupnijih načina pripreme za ispit. Tokom nastave studenti dobijaju osnovne informacije, ali i dodatna pojašnjenja, primjere iz prakse te savjete koji se ne mogu pronaći u udžbenicima. Takve informacije često su direktno povezane s ispitnim pitanjima ili zadacima, pa su posebne važnosti za razumijevanje onoga što se od studenata očekuje na evaluaciji znanja. Aktivno slušanje i bilježenje tokom nastave, o čemu je ranije detaljnije pisano, mnogo olakšava samostalno učenje. Umjesto prepisivanja slajdova, preporučuje se zapisivanje ključnih pojmova, dodatnih objašnjenja i pitanja koja se mogu istražiti kod kuće. Ovakav način rada poboljšava koncentraciju i stvara korisne materijale za kasnije ponavljanje gradiva. Aktivno učešće kroz postavljanje pitanja, učešće u diskusiji ili traženje pojašnjenja će pomoći u boljem razumijevanju gradiva i jačanju akademskog samopouzdanja. Redovna i angažovana prisutnost na nastavi u kombinaciji sa samostalnim radom će kreirati stabilan temelj za uspješnu i efikasnu pripremu za ispitne obaveze.

Planiranje učenja mjesec i po dana prije ispita

Optimalno vrijeme za početak intenzivne i sistematske pripreme može značajno varirati ovisno o složenosti predmeta, obimu i težini gradiva, kao i individualnim sposobnostima, predznanju i iskustvu svakog studenta. Ipak, period od otprilike mjesec i po dana prije ispita često se smatra adekvatnim za temeljito savladavanje materijala i učinkovito planiranje učenja. U ovom periodu važno je pristupiti pripremi na organiziran i strukturiran način, koji uključuje sljedeće korake:

- ♦ *Prikupljanje potrebnih materijala:* Prvi zadatak je osigurati pristup svim relevantnim izvorima, uključujući udžbenike, skripte, dodatne bilješke sa predavanja... Ovi materijali služe kao temelj za usmjereno i kvalitetno učenje.

- ♦ *Razdvajanje gradiva na dnevne jedinice:* Preporuka je da se ukupni sadržaj podijeli na manje, dnevno ostvarive cjeline. Određivanje broja stranica, tema ili ključnih pojmova koje treba obraditi svakog dana omogućuje kontinuitet u radu i smanjuje osjećaj preopterećenosti. Ovakav pristup olakšava praćenje napretka i osigurava da se gradivo stigne obraditi na vrijeme.
- ♦ *Evidentiranje i praćenje napretka:* Redovno vođenje bilješki o tome šta je do sada urađeno ključno je za evaluaciju vlastitog tempa i učinkovitosti učenja. Praćenje napretka osigurava pravovremenu identifikaciju problema i prilagodbu plana ukoliko je potrebno.

Ovim sistematskim pristupom studenti izbjegavaju prokrastinaciju i nepotreban stres te razvijaju samoregulacijske vještine koje su ključne za akademski uspjeh. Takav način organizacije učenja potiče kvalitetnije i dugotrajnije usvajanje znanja te predstavlja temelj za uspješnu završnu fazu pripreme za ispit.

Dvije sedmice prije ispita (završna priprema)

Period od dvije sedmice prije ispita predstavlja ključnu fazu u kojoj se fokus pomjera s usvajanja novih sadržaja na sistematizaciju prethodno naučenog gradiva. U ovom periodu cilj je učvrstiti znanje i eliminisati nedoumice.

- ♦ *Provjera logističkih detalja:* Osigurajte da ste u potpunosti upoznati sa svim tehničkim i organizacionim informacijama vezanim za ispit. To uključuje tačan datum, vrijeme, mjesto održavanja ispita, kao i potrebnu dokumentaciju ili pribor koji je dozvoljen ili obavezan. Ova priprema pomaže u smanjenju anksioznosti i omogućuje fokus na samu pripremu.
- ♦ *Ciljano ponavljanje gradiva:* Posvetite dodatnu pažnju oblastima i temama koje su vam ranije predstavljale poteškoće. Koristite bilješke, sažetke, ključne pojmove i dodatne materijale za dublje razumijevanje i brže osvježavanje gradiva. Ovaj korak je neophodan za prevazilaženje “slabih karika” i jačanje ukupne spremnosti.
- ♦ *Strukturirano i raznovrsno ponavljanje:* Uložite oko 1 do 2 sata dnevno u sistematično ponavljanje, koristeći različite tehnike koje pomažu

u boljem pamćenju i razumijevanju, kao što su dijagrami toka, mape znanja, grafikoni, sažeci i aktivno preispitivanje. Ove metode pomažu u dubinskom procesuiranju informacija i pripremi za ispitna pitanja koja zahtijevaju primjenu znanja.

Završna faza pripreme zahtijeva disciplinu i fokusiranost, a pravilna organizacija u ovom periodu olakšava konsolidaciju znanja i povećava šanse za uspjeh na ispitu.

Par dana prije ispita (finalna priprema)

Završna faza pripreme za ispit zahtijeva pažljivo balansiranje između intenzivnog, fokusiranog učenja i adekvatnog odmora, kako bi se održala mentalna jasnoća i optimalna koncentracija.

- ♦ *Pregledajte bilješke sa predavanja i materijal s vježbi:* Posvetite vrijeme sistematskom pregledu ključnih bilješki, sažetaka i radnih zadataka koje ste pripremili tokom učenja. Ovaj pregled treba da bude fokusiran na najvažnije informacije i primjenu stečenih znanja.
- ♦ *Uzajamno preispitivanje:* Ako imate priliku, organizirajte zajedničko ispitivanje s kolegom ili grupom studenata. Takav interaktivni pristup olakšava identifikaciju potencijalnih praznina u znanju, dok istovremeno razvijate sposobnost artikulacije i verbalizacije ključnih pojmova.
- ♦ *Odmor i relaksacija:* Posebno vodite računa o kvalitetnom noćnom snu i uključivanju laganih fizičkih aktivnosti u dnevni raspored. Ove prakse su ključne za smanjenje stresa, poboljšanje kognitivnih funkcija i održavanje optimalne mentalne budnosti.
- ♦ *Izbjegavajte dodatni stres:* U danima neposredno prije ispita, smanjite ili eliminirajte nepotrebne obaveze i aktivnosti koje mogu uzrokovati dodatni pritisak. Fokusirajte se isključivo na finalne pripreme i pripremu okruženja koje podstiče koncentraciju i smirenost.

Pravilno upravljanje ovim završnim danima može značajno doprinijeti vašem samopouzdanju i uspjehu na ispitu.

Učenje predstavlja svjestan proces prilagođavanja okruženja, vremena i strategija, uz istovremeno upravljanje vlastitim emocionalnim stanjima. Jasno definisani ciljevi i kontinuirano praćenje napretka omogućuju postizanje dugoročnog uspjeha. Uravnotežen pristup koji uključuje održavanje fokusa na svakodnevnim akademskim obavezama, dovoljno odmora, promišljenu upotrebu tehnologije te aktivno razumijevanje i primjenu gradiva omogućuje dublje znanje i veće zadovoljstvo u procesu učenja. Motivacija, refleksija i fleksibilnost u prilagođavanju metoda učenja pomažu u prevazilaženju izazova i ostvarivanju punog potencijala.

Pitanja i smjernice za samorefleksiju

1. Razmislite o svom načinu učenja i prostoru u kojem najčešće učite.

- ♦ Da li je Vaše okruženje za učenje organizovano i podsticajno za fokus?
- ♦ Kako temperatura, svjetlo i buka utiču na Vašu koncentraciju?
- ♦ U kojem dijelu dana ste najproduktivniji za teže zadatke?

Preporuka: Prilagodite prostor i vrijeme učenja svom ritmu i uslovima koji Vam najviše odgovaraju.

2. Razmislite o ulozi tehnologije u Vašem učenju.

- ♦ Kako koristite digitalne alate, pomažu li vam ili vas ometaju?
- ♦ Koje aplikacije koristite za organizaciju i bolju efikasnost pri učenju?
- ♦ Kako možete bolje balansirati online i offline učenje?

Preporuka: Koristite digitalne alate selektivno, isprobajte aplikacije za praćenje vremena ili blokiranje distrakcija radi veće produktivnosti.

3. Razmislite o izboru gradiva, vremenu i tehnikama učenja.

- ♦ Kako birate koje teme su Vam najvažnije za učenje?
- ♦ Da li imate jasan plan i prioritete?
- ♦ Koliko efikasno koristite svoje vrijeme i metode učenja?

Preporuka: Fokusirajte se na ključne teme povezane s ciljevima. Planirajte učenje u skladu s vlastitim ritmom (blokovi 45–60 min + pauze) i isprobajte tehnike koje potiču aktivno učenje i samoprovjeru.

4. Razmislite o svom napretku i načinu učenja.

- ♦ Kako pratite šta ste naučili i koliko su Vam metode efikasne?
- ♦ Koja pitanja sebi postavljate nakon učenja?
- ♦ Kako prilagođavate pristup na osnovu uvida i stila učenja?

Preporuka: Nakon učenja postavite sebi pitanja poput: “Šta sam naučio?” i “Šta mogu poboljšati?” Također, kada ste u mogućnosti prilagodite metode svom stilu, npr. koristite mape uma (vizuelni), audio bilješke (auditivni) ili praktične zadatke (kinestetički).

5. Razmislite o strategijama i praćenju vlastitog učenja.

- ♦ Kako organizujete i povezujete gradivo koje učite?
- ♦ Koliko često koristite ponavljanje i samoprovjeru?
- ♦ Kako prepoznajete slabosti i prilagođavate metode učenja?

Preporuka: Koristite tehnike poput ponavljanja sa razmacima, kvizove i kratke refleksije kako biste poboljšali pamćenje, razumijevanje i samoregulaciju tokom učenja.

6. Razmislite o svojoj motivaciji i ciljevima u učenju.

- ♦ Koristite li alate ili metode koje vas dodatno motivišu?
- ♦ Kako Vam praćenje napretka i nagrade utiču na fokus?
- ♦ Da li postavljate jasne ciljeve prije učenja?

Preporuka: Postavite konkretne ciljeve za svaku sesiju i isprobajte alate za praćenje napretka kako biste povećali angažman i dosljednost.

7. Aktivno učenje i razumijevanje gradiva.

- ♦ Kako pristupate tekstovima? Da li samo čitate ili bilježite i postavljate pitanja?
- ♦ Da li učite mehanički ili nastojite razumjeti i povezati gradivo?
- ♦ Kako prilagođavate strategije različitim vrstama zadataka?
- ♦ Koliko često koristite analizu i primjenu naučenog u novim situacijama?

Preporuka: Koristite aktivne tehnike učenja poput bilježenja, podvlačenja, izrade sažetaka i mentalnih mapa za bolje razumijevanje i organizaciju gradiva. Postavljajte pitanja koja vode dubljem razumijevanju gradiva i prilagodite pristup zadatku. Ove metode pomažu održati fokus, dublje razumjeti sadržaj i dugoročno zadržati naučeno.

8. Regulacija emocija i motivacija u učenju.

- ♦ Kako se nosite sa stresom i pritiscima vezanim za učenje?
- ♦ Koje tehnike koristite da ostanete fokusirani?
- ♦ Prepoznajete li svoje emocije tokom učenja i kako ih kontrolirate?
- ♦ Kako doživljavate svoje uspjehe i kako vas motivišu?
- ♦ Koji su Vaši unutrašnji i vanjski motivi za učenje?
- ♦ Kako procjenjujete svoju sposobnost upravljanja emocijama u stresnim situacijama?

Preporuka: U trenucima stresa koristite jednostavne tehnike poput dubokog disanja, kratke šetnje ili vođene meditacije kako biste se smirili i povratili fokus. Postavljajte realne i dostižne ciljeve kako biste zadržali osjećaj kontrole nad učenjem. Ne zaboravite prepoznati i male uspjehe te ih zabilježite i nagradite se na simboličan način, jer to potiče motivaciju. Pokušajte u učenju pronaći lični smisao i povezanost s vlastitim interesima ili ciljevima. Rad na emocionalnoj inteligenciji, kao što su prepoznavanje i upravljanje vlastitim emocijama, može Vam pomoći da lakše prevaziđete izazove i postignete stabilniji i uspješniji pristup učenju.

9. Planiranje i upravljanje vremenom.

- ♦ Kako planirate dnevne, sedmične i dugoročne obaveze?
- ♦ Da li u raspored uključujete odmor, redovne obroke i dovoljno sna?
- ♦ Kako raspoređujete vrijeme između učenja, predavanja, odmora i rekreacije?
- ♦ Da li definišete sedmične prioritete i pratite semestralne rokove?
- ♦ Koliko ste fleksibilni u prilagođavanju plana neočekivanim situacijama?

Preporuka: U plan uvrstite ne samo akademske obaveze, već i redovne obroke, kvalitetan san i aktivnosti za odmor i rekreaciju, jer su oni ključni za dugotrajnu koncentraciju i očuvanje energije. Postavljajte sedmične prioritete i redovno provjeravajte gradivo kako biste ostali u toku. Napravite semestralni plan s jasno definisanim rokovima i fazama pripreme za ispite. Pratite svoje zadatke pomoću kalendara ili aplikacija i budite spremni prilagoditi plan kad se pojave neočekivane situacije, a da vas to ne obeshrabri.

10. Prisutnost na nastavi i aktivno učenje.

- ♦ Koliko redovno prisustvujete predavanjima i vježbama?
- ♦ Da li pri praćenju nastave zapisujete selektivno ili sve?
- ♦ Da li tokom nastave postavljate pitanja i učestvujete u diskusijama?
- ♦ Kako koristite bilješke sa nastave u samostalnom učenju?
- ♦ Koliko koristite dodatne informacije sa nastave (primjeri, savjeti)?

Preporuka: Redovno prisustvovanje nastavi veoma je važno, jer se na predavanjima i vježbama često dobijaju važne informacije, primjeri i objašnjenja koja nisu dostupna u udžbenicima. Fokusirajte se na aktivno slušanje i bilježite ključne ideje, dodatne detalje te pitanja koja vam se jave. Postavljajte pitanja i aktivno učestvujte u diskusijama, jer to produbljuje razumijevanje i pomaže da se bolje pripremite za ispite. Koristite svoje bilješke kao temelj za samostalno učenje i redovno ih pregledavajte kako biste učvrstili znanje.

11. Planiranje učenja prije ispita.

- ♦ Kada obično počinjete pripremu za ispit?
- ♦ Da li dijelite gradivo na manje cjeline koje je lakše savladati?
- ♦ Pratite li redovno napredak i prilagođavate tempo učenja?
- ♦ Provjeravate li na vrijeme sve važne detalje vezane za ispite (datum, mjesto, potrebni pribor)?
- ♦ Kako organizujete završno ponavljanje i vodite li računa o odmoru?

Preporuka: Prikupite sve materijale na početku pripreme i podijelite gradivo na ostvarive dnevne cjeline. Redovno pratite napredak i prilagođavajte plan prema potrebama. Pravovremeno provjerite sve važne informacije o ispitu. Fokusirajte se na slabe tačke kroz ciljano ponavljanje gradiva. Posvetite 1 do 2 sata dnevno strukturiranom ponavljanju, ali ne zaboravite na redovne obroke, kvalitetan san i laganu fizičku aktivnost. U posljednjim danima izbjegavajte preopterećenje i stvorite mirno okruženje kako bi ispiti mogli biti u fokusu.

LITERATURA

- Beşoluk, Ş. (2011). Morningness-eveningness preferences and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 28(2), 118–125.
- Carlson, E. B., Dalenberg, C., & McDade-Montez, E. (2012). Dissociation in posttraumatic stress disorder part 1: Definitions and review of research. *Psychological Trauma*, 4(5), 479–489.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. D. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.
- Fernandez, R., Salamonson, Y., & Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 21(23-24), 3485–3492.
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 346–367. <https://doi.org/10.1037/edu0000671>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Ge, W., Sun, Y., Wang, Z., Zhang, H., He, W., Wang, P., Zhu, Q., & Wang, B. (2025). Fostering self-regulated learning in higher education through an LLM-assisted gamified system: Design and evaluation of SRLAgent [Preprint].
- Ghanem, H. M., Al-Azemi, H. A., & Al-Nouri, I. A. (2021). Impact of indoor temperature and CO₂ concentration on the cognitive performance of students. *Environmental Health Perspectives*, 129(4), 440-448. <https://doi.org/10.1289/EHP6798>
- Hahn, C., Cowell, J. M., Wippert, P.-M., & Walter, N. T. (2020). Effects of chronotype and synchrony on academic achievement and cognitive performance in adolescents: A systematic review. *Chronobiology International*, 37(10), 1506–1519. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1794523>
- Koens, F., Ten Cate, O. T. J., & Custers, E. J. F. M. (2003). Context-dependent memory in a meaningful environment: The effect of learning in a clinical environment on recall of medical knowledge. *Medical Education*, 37(6), 556–561. <https://doi.org/10.1023/a:1024993619713>

- Lee, M., Na, H., Kim, B., Kim, S., Park, J., & Choi, J. (2021). Mediating effects of achievement emotions between peer support and learning satisfaction in graduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 52, 103003. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103003>
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). The Guilford Press.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Meuleners, J., Neuhaus, B., & Eberle, J. (2022). Basic needs support and achievement emotions in daily research of life scientists considering academic positions. *Frontiers in Education*, 7, 868752. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868752>
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1356–1368.
- Oliveira, G., Souza, L., & Silva, T. (2021). The effect of ambient temperature on learning outcomes in university students: A field study. *Journal of Environmental Psychology*, 76, 101673. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101673>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P., & Schaufeli, W. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer.
- Preckel, F., Lipnevich, A. A., Schneider, S., & Roberts, R. D. (2011). Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: A meta-analytic investigation. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 483–492. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.003>
- Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A., & Dudiak, H. (2009). The role of emotional intelligence in the decision to persist with academic studies in higher

education. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(3), 219–231. <https://doi.org/10.1080/13596740903139255>

Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: The moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 39(6), 785–794. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.6.785>

Schuller, S., Bergefurt, L., de Kort, Y., & Appel-Meulenbroek, R. (2025). The influence of physical office environments on physiological stress: A PRI-SMA systematic scoping review. *Journal of Environmental Psychology*, 75, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2025.102642>

Sebesta, A. J., & Speth, E. B. (2017). How should I study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology. *CBE—Life Sciences Education*, 16(4), ar54. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>

Shokrpour, N., Mehrfar, A., & Bazrafcan, L. (2024). A study of learning styles using VARK questionnaire and its relationship with academic achievement in the core and non-core lessons in students of medical education in Shiraz University of Medical Sciences, 2018–2020. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 11(9), 246–261.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688.

van der Vinne, V., Zerbini, G., Satterfield, B. C., Blaauw, J., Winnebeck, E. C., & Roenneberg, T. (2015). Timing of learning affects academic performance: A study of chronotype and study time. *Chronobiology International*, 32(3), 349–357. <https://doi.org/10.3109/07420528.2014.990428>

Wang, Y., Li, Y., & Zhang, X. (2020). The influence of relative humidity on student performance in classroom settings. *Building and Environment*, 178, 106986.

Wittmann, M., Dinich, J., Mellow, M., & Roenneberg, T. (2006). Social jetlag: Misalignment of biological and social time. *Chronobiology International*, 23(1-2), 497–509.

Zerbini, G., van der Vinne, V., Otto, L. K., Kantermann, T., Krijnen, W. P., Roenneberg, T., & Mellow, M. (2017). Lower academic performance in late chronotypes: Evidence from a longitudinal study on medical students.

Chronobiology International, 34(4), 445–457. <https://doi.org/10.1080/07420528.2016.1276895>

Zhang, X., Liu, Y., Li, J., Wang, Z., & Zhang, L. (2024). Comparison of chronotype and learning motivation in medical students. *BMC Medical Education*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06177-5>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Amela Dautbegović

RAZUMIJEVANJE I PREVAZILAŽENJE ISPITNE ANKSIOZNOSTI

*Ispitna anksioznost nije slabost, već znak potrebe
za boljim razumijevanjem sebe i načina učenja.*

Zamislite studenta prve godine koji ulazi u amfiteatar držeći knjigu, dok mu srce ubrzano kuca, dlanovi su mu znojni, a stomak stegnut od nervoze. Iako je danima predano učio za ispit, misli mu neprestano lutaju: “Šta ako zaboravim sve što sam naučio?” ili “Šta ako razočaram porodicu?” Umjesto da se fokusira na ispit, većinu energije troši na borbu sa vlastitim strahovima. Ovakva situacija nije rijetkost, već svakodnevica mnogih studenata suočenih s ispitnom anksioznošću.

Ispitna anksioznost se odnosi na skup psiholoških i bihevioralnih reakcija koje prate zabrinutost zbog mogućih negativnih posljedica ili neuspjeha na ispitu ili sličnim evaluacijskim situacijama (Kassim i sar., 2007). Dakle, u pitanju je kompleksna emocionalna i fiziološka reakcija koja se kod studenata najčešće javlja prije i za vrijeme ispita. Ovaj fenomen obuhvata osjećaje straha, nesigurnosti i zabrinutosti, najčešće uz popratne somatske simptome poput pojačanog znojenja, tremora, ubrzanog rada srca, mučnine, nesanice... Iako umjerena razina anksioznosti može imati poticajan efekat na motivaciju u procesu pripreme za ispite, visoka razina ispitne anksioznosti značajno narušava kognitivne funkcije, otežava proces učenja i umanjuje vjerojatnost uspješnog polaganja ispita (Polić, 2015). U pitanju je učestali psihološki fenomen u visokoobrazovnom kontekstu o kojem se malo govori, a koji može imati značajan uticaj na psihofizičko zdravlje studenata (Džaferagić i Dautbegović, 2020). Moguće ga je definirati i kao poseban oblik situacijske anksioznosti i iako većina studenata osjeća određenu razinu anksioznosti u ispitnim situacijama, ona postaje problematična kada ometa sposobnost studenata da adekvatno pokažu

svoje znanje i vještine. Može se svrstati pod poremećaje socijalne anksioznosti ili specifične fobije (Farooqi, Ghani i Spilberger, 2012), a obuhvata dvije osnovne komponente: kognitivnu i emocionalnu. Kognitivna komponenta ispitne anksioznosti uključuje negativne misli, zabrinutost vezanu za ispit, unutrašnji dijalog i misaone reakcije koje se javljaju prije, tokom i nakon evaluacijskih situacija, a koje su direktno povezane s akademskim uspjehom. Studenti s visokom razinom kognitivne anksioznosti često izvještavaju o poređenju vlastitih performansi s vršnjacima, zabrinutosti zbog posljedica neuspjeha, niskom samopouzdanju i pretjeranoj zaokupljenosti ishodima evaluacije. Emocionalna komponenta, s druge strane, očituje se kroz osjećaje napetosti i somatske simptome poput znojenja, mučnine i ubrzanog rada srca (Sansgiry i Kavita, 2006). Najčešći uzroci ispitne anksioznosti kod studenata uključuju pojedina osobna obilježja, stilove učenja, psihološke faktore, životni stil te nedostatak efikasnih strategija upravljanja vremenom. Negativna prethodna iskustva, strogi roditeljski stavovi i autoritarni obrazovni mentalitet također mogu doprinijeti razvoju ovog problema (Džaferagić i Dautbegović, 2020). Ispitna anksioznost nije trajna osobina ličnosti, već je stanje koje se javlja u specifičnim evaluativnim situacijama, ali kod pojedinaca s većom sklonošću može se manifestirati i u drugim aspektima života (Farooqi i sar., 2012).

Rezultati istraživanja pokazuju da većina studenata osjeća određeni nivo ispitne anksioznosti tokom polaganja ispita, ali kada ona ometa sposobnost studenta da adekvatno pokaže svoje znanje i postigne realne rezultate, postaje ozbiljan problem sa kojim se potrebno suočiti (Javanbakht i sar, 2014). Značajno utiče na akademska postignuća, ali i na kvalitetu studentskog života, uključujući motivaciju, samopouzdanje i opće psihološko blagostanje. Zbog toga je razumijevanje njenih uzroka, simptoma i posljedica od ključnog značaja za razvoj učinkovitih intervencija i podrške, koje studentima mogu pomoći da prepoznaju problem, smanje razinu anksioznosti i poboljšaju svoje akademske rezultate.

Pojedini psihološki i kontekstualni uzroci ispitne anksioznosti

Ispitna anksioznost ne nastaje “preko noći”. Ona je rezultat složenog spleta ličnih obilježja, prethodnih iskustava, stilova učenja, akademskih zahtjeva, kao i socijalnih i drugih okolinskih faktora. Iako se simptomi najčešće javljaju neposredno prije ili tokom ispita, njeni korijeni sežu mnogo dublje. Oblikovani su dugotrajnim obrascima mišljenja, stavovima prema učenju i percepcijom vlastitih sposobnosti. Takav pristup naglašava da je ispitna anksioznost fenomen koji se razvija postepeno i obuhvata kognitivne, emocionalne i bihevioralne komponente ličnosti studenta.

Razumijevanje ovih uzroka predstavlja važan korak ka efikasnom prepoznavanju problema i primjeni strategija koje mogu smanjiti intenzitet anksioznosti te poboljšati akademsko funkcionisanje. Prema rezultatima istraživanja, među najznačajnijim faktorima povezanim s ispitnom anksioznošću ističu se: nedostatak vještina upravljanja vremenom i efikasnih strategija učenja, psihološko opterećenje i preopterećenost akademskim zadacima, nisko samopoštovanje, kao i slabija socijalna podrška (Durakua, 2016; Cipra i saradnici, 2019).

Ovi faktori ne djeluju izolovano, već se međusobno prepliću stvarajući začarani krug u kojem povećana anksioznost dodatno otežava koncentraciju i učenje, što može rezultirati smanjenim akademskim postignućima i daljnjim padom samopouzdanja. Zbog toga, pristupi prevenciji i upravljanju ispitnom anksioznošću moraju biti integrirani, uključujući razvoj metakognitivnih vještina, primjenu učinkovitih strategija učenja, emocionalnu podršku i izgradnju akademskog samopouzdanja. U nastavku će biti analizirani pojedini uzroci i okolnosti koje doprinose povećanoj razini ispitne anksioznosti.

Nedostatak metakognitivnih vještina i strategija učenja

Jedan od najčešćih uzroka ispitne anksioznosti jeste nedostatak razvijenih i učinkovitih strategija učenja, koje su opisane u prethodnim poglavljima. Studenti koji ne znaju kako adekvatno strukturirati gradivo,

postavljati realistične ciljeve ili pratiti vlastiti napredak, često se osjećaju nespremno i uznemireno pri suočavanju s ispitnim rokovima. Takva akademska neorganiziranost, posebno kada je praćena učenjem “pet do dvanaest”, dodatno pojačava osjećaj tjeskobe, nesigurnosti i gubitka kontrole nad situacijom.

Rana empirijska istraživanja u ovom području su ukazala na to da studenti s nedovoljno razvijenim metakognitivnim i organizacijskim vještinama značajno češće doživljavaju visoke razine ispitne anksioznosti (Naveh-Benjamin i sur., 1986). Savremena istraživanja dodatno potvrđuju važnost metakognitivnih sposobnosti za uspješno suočavanje s ispitnom anksioznošću i postizanje boljih akademskih rezultata. Pokazalo se da su metakognicija i njezine komponente kao što su znanje o vlastitom učenju i sposobnost regulacije misaonih procesa, značajno povezane s akademskim postignućem (Mevarech i Amrany, 2008). Studenti s višom razinom metakognitivnih sposobnosti lakše se angažuju u složenim kognitivnim aktivnostima poput rješavanja problema (Jacobse i Harskamp, 2012) te učinkovitije usvajaju deklarativno, proceduralno i kondicionalno znanje (Aydın i Ubuz, 2010).

S druge strane, studenti koji pokazuju visoku razinu ispitne anksioznosti često izvještavaju o niskom povjerenju u vlastite sposobnosti pri rješavanju zadataka i o slabijoj sposobnosti upravljanja vlastitim misaonim procesima tokom realizacije istih. Više studija (Miesner i Maki, 2007; Silaj i sar., 2021; Stöber i Esser, 2001; Tobias i Everson, 1997) potvrđuje tvrdnje da studenti s izraženijom ispitnom anksioznošću pokazuju niži nivo metakognitivnog znanja i regulacije, što im otežava koncentraciju, samoprocjenu i donošenje strategijskih odluka u situacijama procjene znanja.

Primjer: Student koji započne učenje tek večer uoči ispita, bez prethodnog razumijevanja temeljnih koncepata, vrlo je vjerojatno da će doživjeti intenzivne osjećaje straha, anksioznosti i bespomoćnosti u susretu sa zahtjevima zadatka. U takvim okolnostima, anksioznost ne proizlazi samo iz vanjskog pritiska, već i iz unutrašnjeg osjećaja neadekvatnosti i gubitka kontrole.

Negativna slika o sebi i nisko samopouzdanje

Studenti koji nemaju povjerenja u svoje sposobnosti pod rizikom su da razviju visoku razinu ispitne anksioznosti. Negativna slika o sebi često je rezultat ranih obrazovnih iskustava, kritika, neuspjeha, ali i društvenih poređenja. Mashayekha i Hashemi (2011) ističu povezanost loše slike o sebi s povećanim razinama ispitne anksioznosti, dok su Leventhal i Sills (1964, prema Arambašić, 1988) naglašavali da se negativna slika o sebi često formira još u djetinjstvu i dodatno učvršćuje kroz negativna iskustva u ispitnim situacijama.

Međutim, novija istraživanja dovode u pitanje uvriježeno gledište prema kojem je nisko samopouzdanje glavni uzrok ispitne anksioznosti. Longitudinalna studija Liu i saradnika (2023), pokazala je da početni nivo samopouzdanja i opće samoeфикаsnosti nije značajno predvidio kasniju pojavu ispitne anksioznosti. Suprotno tome, ispitna anksioznost u početnoj fazi značajno je i negativno uticala na kasniju razinu samopouzdanja i samoeфикаsnosti. Dakle, ovi rezultati sugerišu da ispitna anksioznost može više uticati na pad samopouzdanja i povjerenja u vlastite sposobnosti, nego što je nisko samopouzdanje uzrok ispitne anksioznosti. To znači da anksioznost povezana s ispitima može dodatno narušiti studentsku sliku o sebi i stvarati začarani krug koji otežava uspjeh na budućim ispitima.

Primjer: Student prve godine studija, koji inače ima visoko samopouzdanje i pozitivna iskustva u učenju, suočava se s izazovnim ispitom koji je ključan za prelazak u narednu godinu. Iako je ranije bez većih poteškoća savladavao slične ispite, ovog puta ga obimno i zahtjevno gradivo počinje zabrinjavati. Samo razmišljanje o ispitu izaziva nelagodu i unutrašnju napetost, što postepeno narušava njegovo povjerenje u vlastite sposobnosti da se kvalitetno pripremi i uspješno odgovori na zadatke. Svaka greška tokom priprema ili trenutak nesigurnosti, dodatno narušava njegovo samopouzdanje i otežava koncentraciju. Kako se anksioznost pojačava, tako opada njegova vjera u sebe, čime se stvara začarani krug. Jasno je da je upravo ispitna anksioznost pokretač ovog procesa, a ne početno nisko samopouzdanje.

Perfekcionizam, pritisak i osjećaj koherencije

Studente koji teže savršenstvu često prate misli poput: “Moram položiti ispit sa desetkom” ili “Ne smijem napraviti nijednu grešku”. Iako visoki standardi mogu biti motivirajući, perfekcionizam često vodi ka emocionalnom pritisku, pojačanoj samokritičnosti i strahu od razočarenja, što može povećati rizik od pojave ispitne anksioznosti. Einat (2000) i Lufi, Okasha i Cohen (2004, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006) ističu da perfekcionista osjećaju da uvijek moraju “ispuniti ideal”, a to ih čini sklonijim ispitnoj anksioznosti.

Međutim, novija istraživanja ukazuju na složeniju vezu između perfekcionizma i ispitne anksioznosti. Stricker i saradnici (2023) u longitudinalnoj studiji učenika srednjih škola nisu pronašli jasne dokaze da zabrinutost zbog grešaka i visoki lični standardi dugoročno predviđaju ispitnu anksioznost, iako su povezani s trenutnim osjećajem brige i emocionalnosti tokom ispita. Autori naglašavaju da bi ove veze mogle biti posljedica preklapanja konstrukata ili drugih faktora. Zhao i suradnici (2022) su istakli da negativni aspekti perfekcionizma doprinose razvoju ispitne anksioznosti, ali da je taj uticaj djelimično posredovan osjećajem koherencije. Osjećaj koherencije podrazumijeva povjerenje u to da razumijemo šta se dešava oko nas, da posjedujemo sposobnosti i resurse potrebne za suočavanje s izazovima te da je ono što radimo smisleno i vrijedno truda. Takav osjećaj pomaže studentima da ispite i akademske obaveze doživljavaju kao manje prijeteće i da vjeruju u svoje vlastite sposobnosti, što značajno smanjuje anksioznost.

Primjer: Studentica koja teži savršenstvu često sebi govori: “Moram dobiti desetku. Svaka greška znači neuspjeh.” Kako se približava ispit, raste napetost i strah od greške, što otežava koncentraciju i pripremu. Ipak, zahvaljujući razvijenom osjećaju koherencije, svjesna je da razumije gradivo, da se može dobro pripremiti i da trud ima smisla. Taj osjećaj unutrašnje stabilnosti smanjuje anksioznost, pomaže joj da ostane fokusirana i lakše izađe na kraj sa ispitom.

Odnos prema profesorima/asistentima, predmetu i akademskoj sredini

Negativan emocionalni odnos studenta prema profesoru ili asistentu, određenom predmetu ili samoj akademskoj instituciji može imati snažan uticaj na pojavu i intenzitet ispitne anksioznosti. Kada student doživljava profesora kao nepravednog, nedostupnog ili nezainteresovanog, kada komunikacija izostaje ili je hladna i previše formalna, a predmet percipira kao suviše težak, apstraktan ili besmislen, javljaju se osjećaji frustracije, otpora i demotiviranosti. Ovakva iskustva se vremenom mogu internalizovati, pa svaki naredni susret sa sličnim kontekstom izaziva povećanu anksioznost. Ponavljajuće situacije u kojima student osjeća nerazumijevanje, neprihvaćenost ili nepravedno postupanje mogu dovesti i do trajnog osjećaja bespomoćnosti, narušenog samopouzdanja i smanjene motivacije za učenje.

Izuzetno je važno da studenti percipiraju podršku od strane profesora, ali i od strane šire akademske zajednice. Kada dobiju jasne povratne informacije, osjećaju da ih profesori i asistenti razumiju, da postoji otvorenost za pitanja i pogreške... tada ispitne situacije postaju manje prijetelje. Takvo okruženje doprinosi stvaranju sigurnosti i osjećaju kontrole nad vlastitim učenjem, što će značajno umanjiti i razinu ispitne anksioznosti. Brojna istraživanja potvrđuju da podrška profesora djeluje kao zaštitni faktor u akademskom kontekstu. Studenti koji percipiraju da ih njihovi profesori podržavaju kroz ohrabrivanje, dostupnost i pravedno postupanje, imaju niži nivo anksioznosti za vrijeme ispita (Huang i sar., 2010; Romano i sar., 2020). S druge strane, studenti koji osjećaju da su zanemareni, ignorisani ili prepušteni sami sebi, bez jasne komunikacije i osjećaja pripadnosti akademskoj sredini, skloniji su razvoju intenzivne anksioznosti, posebno za vrijeme ispitnih rokova.

Primjer: Studentica je tokom cijelog semestra dobijala nejasne, sarkastične ili kontradiktorne komentare od profesora, nije imala mogućnost da postavlja pitanja na predavanjima niti je dobila povratne informacije o vlastitom napretku. Takva interakcija s profesorom dovodi do razvijanja osjećaja nesigurnosti i sumnje u vlastite sposobnosti kada je u pitanju savladavanje gradiva iz tog predmeta. Bez osjećaja da postoji prostor za

grešku ili otvoren dijalog, ispit doživljava kao prijetnju, a sebe kao nepripremljenu, bez obzira koliko učila. Taj emocionalni pritisak i percipirani nedostatak podrške dovode do izražene ispitne anksioznosti, koja može rezultirati blokadom, gubitkom fokusa ili lošijim rezultatom na testu, bez obzira na prethodno znanje.

Preopterećenost i akademsko sagorijevanje

Akademski pritisak jedan je od faktora koji oblikuju iskustvo studenata u visokom obrazovanju. Potreba za postizanjem visokih rezultata, intenzivna konkurencija među kolegama, te visoka očekivanja roditelja i društva stvaraju osjećaj stalne napetosti i nesigurnosti. Studenti često osjećaju da svaka pogreška može imati ozbiljne posljedice i da neuspjeh postaje neprihvatljiv teret. Dugotrajno izlaganje pritisku, gdje svakodnevni akademski izazovi izgledaju veći od vlastitih kapaciteta, stvara osjećaj mentalne, emocionalne, a ponekad i fizičke preopterećenosti. U takvim okolnostima raste napetost i stres jer studenti mogu osjećati da moraju prevazići svoje realne mogućnosti, stalno nadmašujući standarde koje im postavlja okolina ili oni sami sebi.

Fenomen akademskog sagorijevanja (engl. *burnout*) u stručnoj literaturi definira se kao stanje emocionalne iscrpljenosti, cinizma i smanjenog osjećaja ličnog postignuća, koje nastaje kao posljedica dugotrajnog akademskog pritiska i preopterećenosti (Schaufeli, 2002). U ovom kontekstu, *cinizam* ne podrazumijeva sarkastičan ili podrugljiv stav, već emocionalno distanciranje, ravnodušnost i gubitak smisla u odnosu na studij i akademske obaveze (Walburg, 2014). Još u ranim istraživanjima, Meier (1985) je ukazivao na to da iscrpljenost, gubitak entuzijazma i otuđenje od kolega predstavljaju tipične znakove studentskog sagorijevanja. Recentna istraživanja pokazuju da u pojedinim zemljama više od polovine studenata iskazuje izražene simptome emocionalne iscrpljenosti ili cinizma, dok značajan broj njih ulazi u rizičnu zonu za razvoj ozbiljnog burnout sindroma (Liu i sar., 2023). Kratki rokovi, obimno gradivo, prevelik broj samostalnih zadataka i projekata te zgusnut raspored ispita dodatno intenziviraju osjećaj preopterećenosti. Istraživanja pokazuju da značajan broj studenata zbog akademskog pritiska razvija ozbiljne

psihološke poteškoće, dok većina navodi osjećaj konstantnog opterećenja i iscrpljenosti. Studije među studentima različitih oblasti bilježe visok nivo emocionalne iscrpljenosti, cinizma i smanjenog akademskog postignuća, što ukazuje na raširenost i ozbiljnost fenomena akademskog sagorijevanja (prema AlHamlan i sar., 2025).

Dakle, akademski pritisak i sagorijevanje ne utiču samo na obrazovne rezultate, već imaju duboke posljedice na mentalno zdravlje i dobrobit studenata. Dugotrajna izloženost ovim stresorima može dovesti do anksioznosti, depresije, pa čak i suicidalnih tendenci. Stoga je važno razvijati institucionalne strategije prevencije i podrške, uključujući bolje raspoređivanje obaveza, pružanje psihološke pomoći i promociju mentalne higijene, kako bi se studentima omogućilo da pronađu ravnotežu između akademskih zahtjeva i očuvanja psihofizičkog zdravlja.

Primjer: Zamislimo studenta koji želi da svaki zadatak bude savršeno urađen, od seminarskog rada do pripreme za ispite. Iako je proveo sate i dane u intenzivnom radu i učenju, stalno ima osjećaj da nije dovoljno dobro uradio i preispituje svoj rad. Svaki novi zadatak doživljava kao dodatni teret, a misli o obavezama ga prate i u trenucima odmora. Osjećaj da mora opravdati svoja ili tuđa očekivanja stvara konstantan stres, dok se zadovoljstvo postignutim rijetko javlja. Dugoročno, ovaj obrazac vodi ka emocionalnoj iscrpljenosti, cinizmu prema studijskim obavezama i smanjenom osjećaju vlastite efikasnosti tj. tipičnim simptomima akademskog sagorijevanja.

Prokrastinacija i loša priprema

Odgađanje učenja i nedovoljna priprema također predstavljaju značajan faktor rizika za pojavu visoke razine anksioznosti u akademskom kontekstu. Kada studenti ne organizuju vrijeme na način da u kontinuitetu i redovno završavaju svoje akademske obaveze, povećava se osjećaj nesigurnosti, a to vodi ka povećanju razine stresa i smanjenom postignuću (Özer, Demir i Ferrari, 2009; Kim i Seo, 2015). Prokrastinacija, definirana kao namjerno odgađanje akademskih zadataka uprkos svjesnosti o negativnim posljedicama, česta je prisutna među studentima, a studije

pokazuju da između 30% i 60% studenata redovno odgađa svoje akademske obaveze (Özer, Demir i Ferrari, 2009; Harriott i Ferrari, 1996).

Ovaj obrazac ponašanja povećava razinu stresa i anksioznosti i povezan je s nižom razinom samopouzdanja, niskom kontrolom nad sopstvenim učenjem i lošijim akademskim rezultatima (Przepiórka, Błachnio i Siu, 2019; Kim i Seo, 2015). Zanimljivo je da individualne razlike o kojima je u prethodnim poglavljima pisano, poput preferencije jutarnjih i večernjih aktivnosti, mogu dodatno uticati na sklonost prokrastinaciji i nivo sagorijevanja. Studije pokazuju da studenti koji spadaju u "večernji tip" češće odgađaju zadatke i izvještavaju o višoj razini akademskog sagorijevanja, dok jutarnji tipovi pokazuju manju sklonost prokrastinaciji i imaju niži nivo sagorijevanja (Ferrari, 2018; Przepiórka, Błachnio i Siu, 2019).

Dakle, odgađanje učenja i nedovoljna priprema predstavljaju značajne odrednice akademske anksioznosti i smanjenih akademskih postignuća. Neorganizovanost i odlaganje zadataka pojačavaju osjećaj nesigurnosti i nezadovoljstva, što dodatno narušava motivaciju i efikasnost učenja. Razvijanje strukturiranih strategija upravljanja vremenom, sistematsko ponavljanje gradiva i proaktivan pristup akademskim obavezama mogu smanjiti nivo stresa i anksioznosti u akademskom kontekstu.

Primjer: Zamislimo studenta koji stalno odlaže učenje. Svaki planirani sat za učenje brzo nestaje zbog čestog provjeravanja e-mailova, društvenih mreža te sitnih zadataka koji odvlače pažnju. Bilješke sa predavanja ostaju nepročitane, gradivo nejasno, a osjećaj da zaostaje i ne uspijeva savladati gradivo sve više raste. Kako se bliži ispit viša je razina anksioznosti, a koncentracija i povjerenje u vlastite sposobnosti opada. Noć prije ispita preplavljuje ga panika pa uči površno, pokušavajući pokriti svo gradivo koje je trebao ranije savladati. Rezultat je loš rezultat na ispitu i pojačana anksioznost, a svaki naredni zadatak sada izgleda još zahtjevnije, jer su se stres i nesigurnost već ukorijenili.

Manifestacije i implikacije ispitne anksioznosti kod studenata

Ispitna anksioznost predstavlja kompleksan fenomen koji se kod studenata očituje kroz različite fiziološke, bihevioralne, emocionalne i kognitivne manifestacije. Razumijevanje ovih manifestacija ključno je za prepoznavanje problema, kao i za primjenu efikasnih strategija za njegovo prevazilaženje. Iako se simptomi često javljaju tokom ispita, njihovi korijeni mogu biti dublji i povezani sa stavovima studenata prema učenju, samopercepcijom i prethodnim akademskim iskustvima. Slijedi tabelarni prikaz najučestalijih simptoma ispitne anksioznosti...

Tabela 4. Simptomi ispitne anksioznosti

Vrsta simptoma	Opis / Manifestacije
Fiziološki	Ubrzan puls i povišen krvni pritisak, pojačano znojenje (dlanovi, čelo), mučnina, nelagoda u stomaku, glavobolje, osjećaj pritiska u glavi, drhtanje ruku, trnci u ekstremitetima, suhoća usta, poteškoće s gutanjem, napetost i bolovi u mišićima, povećana potreba za mokrenjem...
Bihevioralni	Izbjegavanje ili odgađanje priprema za ispite, problemi s finom motorikom, povećani tjelesni nemir (stalno mijenjanje položaja, ubrzano hodanje), repetitivni pokreti (tapkanje prstima, grickanje noktiju, nervozan govor)...
Emocionalni	Intenzivan strah i tjeskoba prije i tokom ispita, osjećaj bespomoćnosti, gubitka kontrole, potištenost, razočaranje, simptomi depresije povezani s neuspjehom ili strahom od neuspjeha...
Kognitivni	Negativne misli o vlastitim sposobnostima, samokritičnost, fokusiranje na irelevantne informacije, problemi sa pažnjom i koncentracijom, površne strategije učenja, prekomjerna briga o ishodima evaluacije...

Simptomi ispitne anksioznosti variraju od osobe do osobe, ali uvijek imaju uticaj na akademsko funkcionisanje. Oni mogu dovesti do smanjena sposobnosti koncentracije, otežane pripreme za ispite i gubitka motivacije. Dok fiziološke manifestacije češće otežavaju fokus, kognitivne i

emocionalne komponente pojačavaju negativnu percepciju studenata o vlastitim sposobnostima. U nastavku slijedi detaljniji prikaz pojedinih posljedica koje ispitna anksioznost može imati na studente.

Posljedice ispitne anksioznosti i uticaj na iskustvo studenata

Studenti s visokom razinom anksioznosti često izražavaju sumnju u vlastite sposobnosti, što narušava prvenstveno njihovo samopouzdanje i osjećaj samoeфикаsnosti, pa nerijetko i odgađaju pripremu za ispite. Za vrijeme učenja im je teže održati fokus na ključnim informacijama, zadržavaju se na manje važnim detaljima, a sve to smanjuje učinkovitost učenja i pojačava osjećaj preopterećenosti. Pod uticajem stresa i tjeskobe mogu pribjeći površnim i pasivnim metodama učenja, poput mehaničkog čitanja, što otežava kasniju primjenu gradiva tokom ispita. Uz navedeno ako izostane socijalna podrška te postoje pritisci iz okoline, prekomjerna očekivanja i problemi s organizacijom vremena, to će dodatno povećati razinu ispitne anksioznosti.

Smanjena sposobnost koncentracije i fokusiranja na zadatke otežava učinkovito procesiranje informacija i smanjiti akademsku produktivnost. Također, anksioznost može ometati primjenu učinkovitih strategija učenja, što može rezultirati površnim razumijevanjem sadržaja i smanjenom dugoročnom memorijom. Negativne misli o neuspjehu i sumnja u vlastite sposobnosti remete koncentraciju i izazivaju intelektualnu konfuziju, a u najintenzivnijim slučajevima student može u potpunosti izgubiti sposobnost fokusiranja na zadatak. Naprimjer, iako zna gradivo, studentica se u toku ispita sjeti svega negativnog što joj se desilo na prethodnim ispitima i zaboravlja osnovne informacije, predajući gotovo prazan papir (Borekci i Uyangor, 2018).

Emocionalne manifestacije ispitne anksioznosti doprinose smanjenoj razini samopouzdanja i povećanju osjećaja bespomoćnosti. To dodatno intenzivira negativne reakcije na izvore stresa u akademskom kontekstu i može dovesti do hroničnog osjećaja nekompetentnosti. Dugotrajna ili intenzivna anksioznost izaziva emocionalnu patnju, osjećaj bespomoćnosti, nervozu, tugu i strah (Bendov, 1992, prema Lufi i sar., 2004), te prokrastinaciju i odgađanje polaganja ispita (Cassady i Johnson, 2002).

Negativan afekt i opšti distress uključuju hronični stres, razdražljivost i nemir (Matthews, Hillyard i Campbell, 1999). Studenti pod snažnim uticajem ispitne anksioznosti suočavaju se s povećanim rizikom od akademskog neuspjeha, odgađanja ispita ili odustajanja od daljeg obrazovanja, što dugoročno može ograničiti njihov akademski i profesionalni razvoj (Eum i Rice, 2011; Gerwing i sar., 2015). Također, deficit u organizaciji pripreme, neučinkovite strategije učenja i neplaniranje vremena dodatno smanjuju akademsku uspješnost.

Ipak, treba i naglasiti da ispitna anksioznost može imati dvosmjernan uticaj na akademski uspjeh. Umjerene količine mogu biti funkcionalne jer povećavaju budnost, koncentraciju i motivaciju, potičući studente na bolju pripremu (Vizek-Vidović i sar., 2003). Blaga trema ponekad pomaže fokusiranju i maksimalnom zalaganju. Međutim, visok nivo anksioznosti narušava pažnju, otežava razmišljanje i smanjuje sposobnost prisjećanja naučenog sadržaja, uz mogućnost doživljaja "blokade" (Borekci i Uyan-gor, 2018). Međutim, ispitna anksioznost može narušiti i socijalne odnose. Studenti koji se osjećaju nesigurno često izbjegavaju komunikaciju s kolegama i profesorima, povlače se iz društvenih aktivnosti, pokazuju pasivnost ili agresivnost, te se mogu suočiti s narušenim odnosima s vršnjacima i nastavnim osobljem (Peleg-Popko i Klingman, 2002). U ekstremnim slučajevima, ovakvi obrasci ponašanja mogu prerasti u izolaciju i osamljenost.

Ako se ne prepozna i ne kontroliše, ispitna anksioznost može izazvati odlaganje polaganja ispita, ponavljanje godina, gubitak stipendije ili studentskih prava, odluku o napuštanju studija, te ograničiti izbor fakulteta ili profesionalnog puta (Stevens, 2001, prema Cvitković, 2007). Studenti s visokim nivoom anksioznosti često postavljaju nerealna očekivanja, pa se desi da ili imaju previsoke standarde ili potpuno sumnjaju u vlastite mogućnosti. Osim akademskih posljedica, hronična ispitna anksioznost može dovesti do razvoja depresivnih i anksioznih poremećaja, pa u ekstremnim slučajevima i suicidalnog ponašanja (Dong i sar., 2014).

Dakle, veoma važno je razlikovati destruktivnu i funkcionalnu anksioznost. Visoke razine imaju negativan uticaj, dok umjerene razine emocionalne aktivacije mogu povećati budnost, koncentraciju i motivaciju.

Takva distinkcija naglašava potrebu za promišljenim pristupom u prevenciji i intervenciji.

Ispitna anksioznost je često prisutna u visokoobrazovnom kontekstu, ali rijetko se govori o tome. Njeno prepoznavanje i aktivno upravljanje omogućuje veću kontrolu nad učenjem i jača samopouzdanje u akademskom okruženju. Dobre navike učenja, briga o tijelu i umu, njegovanje socijalnih veza i pravovremeno traženje podrške pomažu u smanjenju stresa i jačanju osjećaja sigurnosti. Kontinuirana refleksija i prilagodba strategija čine proces učenja svjesnim i zadovoljavajućim te otvaraju prostor za ostvarivanje punog akademskog i osobnog potencijala.

Prevenција i upravljanje ispitnom anksioznošću

Razumijevanje uzroka prvi je korak ka prevenciji

Ispitna anksioznost nije znak slabosti, već prirodna reakcija na stresne situacije, posebno kada je potaknuta unutrašnjim i/ili spoljašnjim faktorima. Ključni korak u njenom prevazilaženju jeste prepoznavanje uzroka, bilo da se radi o neefikasnim strategijama učenja, perfekcionizmu, samokritičnosti, negativnoj slici o sebi ili nekom drugom faktoru koji doprinosi osjećaju nesigurnosti. Svjesno upravljanje stresom i primjena efikasnih metoda učenja dugoročno jačaju samopouzdanje, motivaciju i osjećaj kontrole nad akademskim obavezama. Na taj način studenti smanjuju negativne posljedice anksioznosti i grade čvrste temelje za svoj lični i profesionalni razvoj.

Dakle, prevencija i upravljanje ispitnom anksioznošću zahtijevaju pristup koji uključuje više dimenzija, kombinirajući razvoj učinkovitih strategija učenja, emocionalnu podršku, tehnike smanjenja stresa i jačanje samopouzdanja. Sveobuhvatan pristup osigurava studentima da optimalno iskoriste svoje akademske potencijale, istovremeno smanjujući negativne efekte stresa povezanog s ispitima.

Holistička priprema kao temelj prevencije

Efikasna priprema za ispit ne sastoji se samo od usvajanja sadržaja. Prema Maksimoviću i Uremoviću (2008), uspješna priprema obuhvata četiri

komplementarna aspekta: suštinsku, fizičku, mentalnu i materijalnu pripremu. Svaki od ovih elemenata doprinosi osjećaju kontrole i predvidivosti, što značajno smanjuje anksioznost.

Suštinska priprema podrazumijeva redovno i sistematično učenje koje značajno smanjuje kognitivno opterećenje i stres uoči ispita. Zvizdić (2003) naglašava da kontinuirano učenje omogućuje bolje razumijevanje gradiva i izbjegavanje stresa zbog učenja “u zadnji čas”. Takav pristup pomaže u usvajanju informacija na način koji je dugotrajniji i kvalitetniji. Važan dio suštinske pripreme je razlaganje gradiva na manje cjeline, što olakšava njegovo savladavanje i čini proces učenja preglednijim. Povezivanje novih informacija sa već poznatim sadržajem dodatno olakšava kognitivnu obradu, jer mozak lakše usvaja i pamti gradivo kada ga povezuje s prethodnim znanjem. Ovaj način rada jača memoriju i osigurava dublje razumijevanje.

Fizička priprema nije važna samo zbog tjelesnog zdravlja, nego snažno utiče i na mentalnu efikasnost, emocionalno i ukupno akademsko funkcionisanje studenata. Ona uključuje tri ključna faktora, a to su pravilna prehrana, redovna fizička aktivnost i kvalitetan san. Zdrava i uravnotežena prehrana osigurava stabilan nivo energije i doprinosi boljoj koncentraciji, pamćenju i učenju. Redovna fizička aktivnost, čak i u trajanju od 20 do 30 minuta dnevno, može značajno smanjiti razinu stresa i anksioznosti. Tjelesna aktivnost potiče lučenje hormona sreće (endorfina), koji poboljšavaju raspoloženje i pomažu u nošenju sa zahtjevima studentskog života. Kvalitetan san, s druge strane, ima ključnu ulogu u konsolidaciji memorije, regulaciji emocija i održavanju pažnje tokom dana. Kada su ovi elementi u ravnoteži studenti su produktivniji, otporniji na stres i motiviraniji za učenje. U kontekstu akademskih izazova, ulaganje u fizičku pripremu i zdrav životni stil može biti jednako važno kao i samo vrijeme provedeno nad knjigom (Mashayekha i Hashemi, 2011).

Mentalna priprema podrazumijeva oblikovanje pozitivnog mentalnog stava i unutrašnje motivacije, što je ključno za uspješno suočavanje sa stresom i izazovima. Fokusiranje na prethodne uspjehe pomaže u jačanju samopouzdanja i izgradnji osjećaja kompetentnosti. S druge strane, izbjegavanje ruminacije, odnosno stalnog ponavljanja negativnih misli o neuspjesima, značajno doprinosi smanjenju anksioznosti i sprječava pad samopouzdanja.

Korištenje afirmacija, poput “Uložio sam trud i spreman sam za ispit”, može dodatno podržati pozitivan stav i unutrašnju sigurnost (Mashayekha i Hashemi, 2011). Treba pomenuti i kognitivno restrukturiranje koje predstavlja učinkovitu tehniku koja podrazumijeva svjesnu zamjenu iracionalnih i negativnih misli racionalnijim i realnijim interpretacijama. Primjer ovakvog pristupa je preformulisanje misli “Ako ne položim ispit, to znači da sam neuspješan” u realističniji stav “Jedan neuspjeh ne određuje moju ukupnu vrijednost ni dugoročni uspjeh”. Ova strategija pomaže u smanjenju psihološkog pritiska i jača sposobnost zadržavanja mentalne jasnoće, koncentracije i emocionalne stabilnosti u izazovnim situacijama.

Materijalna priprema podrazumijeva osiguravanje svih neophodnih materijala i alata potrebnih za kvalitetno učenje i sam ispit. To uključuje prikupljanje i pregledavanje bilješki, pribora za pisanje, ili drugih specifičnih sredstava koja mogu biti potrebna tokom ispita. Pravovremeno pripremanje ovih materijala omogućuje da se izbjegnu nepotreban stres i osjećaj panike u posljednjem trenutku. Također, planiranje vremena i izrada detaljnog rasporeda učenja će povećati osjećaj kontrole nad procesom pripreme. Dobro osmišljen plan učenja olakšava ravnomjernu raspodjelu gradiva kroz dostupno vrijeme, što smanjuje osjećaj preopterećenosti i povećava efikasnost učenja. Ovakav pristup poboljšava organiziranost i doprinosi jačanju samopouzdanja, jer student jasno vidi svoj napredak i ima osjećaj da je spreman za ispit (Brlas i Martinušić, 2015). Sve ove aktivnosti zajedno stvaraju temelje za uspješno savladavanje ispitnih izazova uz smanjen stres i bolju koncentraciju.

Strategije i tehnike za upravljanje ispitnom anksioznošću tokom ispitnih rokova

Na sam dan ispita ključno je izbjegavati rizična ponašanja koja mogu dodatno pojačati simptome anksioznosti. To uključuje učenje u posljednjem trenutku, neprospavane noći te prekomjernu konzumaciju stimulansa poput kofeina, cigareta, energetskih pića ili alkohola, jer oni mogu negativno uticati na kognitivne funkcije, koncentraciju i emocionalnu stabilnost studenata (Mashayekha i Hashemi, 2011). Preporučuje se započeti dan umjerenim, zdravim doručkom, relaksirati se sat vremena prije ispita,

izbjegavati učenje u “zadnji čas”, doći nešto ranije i zauzeti mjesto udaljeno od distraktora, te izbjegavati uključivanje u razgovore o ispitu ili diskusije koje mogu pojačati napetost (Zvizdić, 2003). Izloženost negativnim komentarima drugih studenata, neposredno prije ispita, može doprinijeti pojavi osjećaja nesigurnosti i straha. Preporučuje se fokusiranje na neutralne ili ugodne aktivnosti što može značajno smanjiti nivo napetosti i stvoriti emocionalnu stabilnost pred ispit (Mashayekha i Hashemi, 2011).

Tokom samog ispita, studentima se savjetuje da pažljivo čitaju sve upute i aktivno slušaju instrukcije ispitivača, čime se minimizira rizik od pogrešaka nastalih zbog žurbe ili nesporazuma. Rješavanje poznatih ili lakših zadataka na početku ispita doprinosi postepenom povećanju samopouzdanja i smanjenju kognitivnog opterećenja (Collins, 1999). U svrhu održavanja smirenosti i kognitivne efikasnosti, preporučuju se kratke pauze tokom ispita, kao i kontrola disanja (spor, dubok udah kroz nos, zadržavanje daha na nekoliko sekundi i polako izdahivanje kroz usta) što pomaže u regulaciji fizioloških reakcija povezanih s anksioznošću (Brilas i Martinušić, 2015). Ove strategije omogućuju studentima da zadrže fokus, povećaju preciznost odgovora i smanje negativne efekte ispitne anksioznosti na njihove performanse.

Studenti mogu primijeniti razne psihološke tehnike koje potiču bolju regulaciju emocija i ponašanja u periodu pripreme za ispite i za vrijeme realizacije istih. Naprimjer, prije ispita se može odvojiti 5 do 10 minuta za duboko disanje. Sličan učinak ima i progresivna mišićna relaksacija. Nist i Diehl (1990) ističu da vizualizacija fizičkih simptoma i njihovo “smještanje” u tijelo, poput zamišljanja kako napetost u ramenima polako izlazi kroz dlanove, može pomoći u njihovom smanjenju. Progresivna mišićna relaksacija i autogeni trening su medicinski dokazane metode koje dodatno pomažu u opuštanju i regulaciji anksioznosti. Npr. autogeni trening može uključivati da student zamišlja mirno jezero, zalazak sunca ili udobno mjesto na kojem se osjeća sigurno i smireno.

Vizualizacija i pozitivna sugestija podrazumijevaju zamišljanje vlastitog uspješnog nastupa, odnosno izvedbe na ispitu. Naprimjer, student može zamisliti kako mirno čita zadatke, razumno planira vrijeme i odgovara na pitanja bez panike. Također, može vizualizirati sebe kako prelazi kroz

najteže pitanje i rješava ga bez stresa, s osmijehom na licu. Ove mentalne vježbe jačaju osjećaj kontrole, smirenosti i samopouzdanja, a prisjećanje ranijih pozitivnih iskustava, poput uspješnog izlaganja ili rješavanja težeg zadatka, dodatno poboljšava performanse.

Ekspresivno pisanje i psihoedukacija potiču studente na istraživanje i racionaliziranje vlastite strahove. Svakodnevno zapisivanje misli i osjećaja, npr. vođenje dnevnika “Šta je to što me danas zabrinulo i kakva je bila moja reakcija”, smanjuje napetost, dok psihoedukacija pomaže u boljem razumijevanju mehanizama suočavanja (Brlas i Martinušić, 2015).

Važno je obratiti pažnju na automatske misli, jer studenti koji rjeđe doživljavaju negativne automatske misli, poput “Neću ovo moći riješiti”, ostvaruju bolje rezultate na ispitima. Zamjena ovih misli pozitivnijima, poput “Dat ću sve od sebe i to je dovoljno”, može povećati samopouzdanje i zadovoljstvo sobom. Naprimjer, student može primijetiti kako negativna misao o neuspjehu dolazi dok uči i svjesno je zamijeniti razmišljanjem o svojim prethodnim uspjesima.

Također, ispitna anksioznost može imati i uticaj na kvalitetu sna i prehrambene navike. Odlazak na spavanje u isto vrijeme, izbjegavanje previše kafe ili teških obroka pred ispit i planiranje zdravih međuobroka može značajno smanjiti simptome anksioznosti i poboljšati opće funkcionisanje studenata (Ejaz, Kosar i Muazzam, 2021).

U ranijoj literaturi predstavljeni su različiti pristupi prevenciji i upravljanju ispitnom anksioznošću, među kojima se ističe rad Zvizdić (2003), koja je sistematizirala preporuke za ponašanje učenika i studenata prije ispita (u fazi učenja), na dan ispita, tokom ispita i nakon ispita. Takva struktura pruža koristan okvir za razumijevanje ispitne situacije kao višefaznog procesa koji uključuje kognitivne, emocionalne i bihevioralne aspekte. U nastavku je prikazana proširena i prilagođena verzija check liste koja zadržava sličnu logiku faza, ali uključuje dodatne elemente zasnovane na savremenim saznanjima iz oblasti psihologije učenja i iskustvima iz rada sa studentima. Cilj ovakve check liste je da studentima pruži jasne, konkretne i primjenjive smjernice koje mogu doprinijeti smanjenju ispitne anksioznosti, poboljšanju koncentracije i povećanju osjećaja kontrole nad ispitnom situacijom.

Ispit bez panike: Check lista za dan prije i dan D

Dan prije ispita:

- ☐ Spavajte dovoljno noć prije ispita (7–8 sati sna).
- ☐ Postavite alarm i planirajte dovoljno vremena za dolazak na Fakultet.
- ☐ Izbjegavajte prekomjernu konzumaciju kofeina, energetskih pića, alkohola i cigareta.
- ☐ Jedite lagan, nutritivno uravnotežen obrok.
- ☐ Praktikuje kratku fizičku aktivnost (šetnja, istezanje) radi smanjenja napetosti.
- ☐ Slušajte umirujuću ili omiljenu muziku za regulaciju emocionalnog stanja.
- ☐ Fokusirajte se na neutralne ili ugodne aktivnosti i ograničite izloženost negativnim komentarima drugih studenata.
- ☐ Vizualizirajte uspješno rješavanje ispita i pozitivan ishod.
- ☐ Ukoliko je ispit sutra u popodnevnom terminu, izdvojite ključne pojmove, formule i teme koje ćete pregledati ujutro prije ispita.
- ☐ Pripremite odjeću i torbu za sutrašnji dan (udobno i prikladno).

Jutro prije ispita/dolazak na Fakultet:

- ☐ Pripremite sve potrebne materijale (indeks, olovke, bilješke ako su dozvoljene...).
- ☐ Napravite lagani doručak koji daje energiju i ne opterećuje želudac.
- ☐ Dodite najmanje desetak minuta prije početka ispita.
- ☐ Ne ulazite u rasprave ili socijalne interakcije koje vas mogu uznemiriti.
- ☐ Podsjetite se da je umjerena trema pred ispit normalna i može poboljšati koncentraciju.

Tokom ispita:

- ☐ Kada dobijete test pažljivo pročitajte sve upute i aktivno slušajte instrukcije ispitivača.
- ☐ Provjerite da li ste upisali sve potrebne lične podatke (ime, prezime, broj indeksa ili šifru).
- ☐ Planirajte redoslijed odgovaranja na pitanja/rješavanja zadataka (počnite sa poznatim ili jednostavnijim pitanjima/zadacima).
- ☐ Ako ne znate riješiti zadatak, predite na sljedeći i vratite se kasnije ako ostane vremena.
- ☐ Kontrolišite disanje (dubok udah kroz nos, zadržavanje daha, lagani izdah kroz usta).
- ☐ Ako osjetite stres, primijenite kratku tehniku smirenja (npr. vizualizacija uspješnog uratka).
- ☐ Ostanite pozitivni i fokusirani na vlastiti rad i izvedbu, a ne na izvedbu i rezultate drugih.
- ☐ Vodite računa o vremenu i raspodijelite ga racionalno između zadataka.
- ☐ Ako procijenite da imate dovoljno vremena, označite pitanja koja zahtijevaju dodatnu provjeru i vratite se na njih kasnije.

Nakon ispita:

- ☐ Odmorite se i nagradite sami sebe za trud.
- ☐ Analizirajte šta ste mogli bolje organizovati ili pripremiti za sljedeći put.
- ☐ Ne preispitujte odmah svaki svoj odgovor, dopustite sebi kratku pauzu od razmišljanja o ishodu.
- ☐ Razgovarajte s prijateljima ili porodicom o ispitnom iskustvu, ali izbjegavajte prekomjerne kritike ili poređenja s drugima.
- ☐ Zabilježite korisne lekcije i strategije za buduće pripreme, fokusirajući se na učenje, a ne na stres.

Uloga porodične kohezije i interpersonalnih odnosa u prepoznavanju i prevazilaženju ispitne anksioznosti

Pored različitih strategija i tehnika upravljanja ispitnom anksioznošću, važno je ukazati i na značaj porodične kohezije i kvalitetnih interpersonalnih odnosa, koji mogu uticati na razvoj, prepoznavanje i prevazilaženje ovog problema. Porodična kohezija odnosi se na emocionalnu povezanost i stepen autonomije među članovima porodice (Németh i Bernáth, 2022). Najzdraviji oblik kohezije jeste onaj uravnotežen, što znači da porodice njeguju toplinu i podršku, a istovremeno omogućuju individualnost, doprinoseći optimalnom razvoju svojih članova. Suprotno tome, ekstremno visoka kohezija (prepletenost) ili ekstremno niska kohezija (otuđenost) povezuju se s disfunkcionalnim obrascima funkcionisanja.

U akademskom kontekstu, kohezivne porodice pružaju emocionalnu sigurnost studentu, koja ublažava strah od neuspjeha, zabrinutost zbog socijalne evaluacije i sumnju u vlastite sposobnosti, što predstavlja ključne odrednice ispitne anksioznosti (Cassady i Johnson, 2002). Studenti iz takvih porodica češće će neuspjeh doživjeti kao dio procesa učenja, imajući u vidu da im je dostupna podrška i razumijevanje roditelja, što im omogućava da iz iskustava uče i razvijaju veću autonomiju pri reagovanju na povratne informacije. Time se smanjuje i razina ispitne anksioznosti.

Rezultati istraživanja ukazuju da veza između porodične kohezije i nižih nivoa ispitne i socijalne anksioznosti nije uvijek direktna, već posredovana samopoštovanjem (Abe, 2004). Studenti iz kohezivnih porodica češće razvijaju stabilno i trajno samopoštovanje, dok uslovljeno samopoštovanje, koje više zavisi od postignuća i tuđeg odobravanja, može biti posljedica manje podržavajućih i emocionalno hladnijih porodičnih odnosa (Johnson i Blom, 2007). Fokusiranjem na vlastiti napredak, praćenjem postignuća ili postavljanjem manjih ciljeva, studenti mogu jačati samopouzdanje i smanjiti samokritičnost.

Pored porodičnih odnosa, jednako važnu ulogu u regulisanju ispitne anksioznosti mogu imati i širi interpersonalni odnosi, posebno oni koje studenti grade s vršnjacima, profesorima i asistentima te bliskim prijateljima. Kvalitetna socijalna mreža pruža osjećaj pripadnosti, emocionalnu podršku i mogućnost dijeljenja iskustava, što djeluje kao zaštitni faktor

protiv stresa i anksioznosti. Studenti koji se osjećaju prihvaćeno i imaju mogućnost otvorene komunikacije s drugima manje su skloni internalizaciji straha od neuspjeha i negativne evaluacije. Aktivno angažovanje u grupnim aktivnostima, ili neformalnim raspravama u akademskom kontekstu pomaže u smanjenju osjećaja preopterećenosti i jača osjećaj samoeфикаsnosti.

Nasuprot tome, nedostatak podržavajućih odnosa ili izloženost konfliktima može povećati osjećaj izolovanosti, dovesti do nezadovoljstva, pasivnosti ili agresivnih obrazaca ponašanja, što dodatno pogoršava akademski stres i smanjuje sposobnost suočavanja s ispitnom anksioznošću. Aktivno uključivanje u društvene i akademske grupe osigurava razvijanje podržavajućih socijalnih mreža i osjećaja pripadnosti, čime se smanjuje stres i poboljšava kapacitet za efikasno suočavanje s izazovima.

Interpersonalni odnosi, bilo da su u porodici ili među vršnjacima, omogućuju razvoj sigurnog emocionalnog okvira u kojem učenje, greške i neuspjesi postaju dio procesa, a ne prijetnja ličnoj vrijednosti. Na taj način kvalitetni odnosi djeluju kao značajan zaštitni faktor koji smanjuje intenzitet ispitne anksioznosti te unapređuje psihološku otpornost, motivaciju za učenje i primjenu učinkovitih strategija suočavanja. Redovna komunikacija o akademskom napretku, traženje povratnih informacija i aktivno uključivanje u studentske aktivnosti jačaju osjećaj sigurnosti i podrške, olakšavajući studentski život i smanjujući anksioznost.

Kada potražiti stručnu podršku i pomoć

Ispitna anksioznost kod studenata može varirati od blagih, prolaznih teškoća do izraženih simptoma koji značajno ometaju svakodnevno funkcionisanje, onemogućavaju realizaciju akademskih aktivnosti te narušavaju socijalne odnose i opće psihološko blagostanje. U takvim situacijama ključno je pravovremeno potražiti stručnu podršku kako bi se spriječilo produbljivanje problema i osigurao kvalitetan akademski i lični razvoj studenta. Stručna pomoć obuhvata različite terapijske i edukativne pristupe, među kojima su kognitivno-bihevioralna terapija, sistematska desenzitizacija, trening metoda učenja i druge strukturirane intervencije koje su empirijski dokazano učinkovite u smanjenju simptoma ispitne anksioznosti

(Latas, Pantić i Obradović, 2010). Naprimjer, kognitivno-bihevioralna terapija pomaže studentima da prepoznaju i restrukturiraju negativne automatske misli, razviju strategije suočavanja sa stresom te ojačaju samopouzdanje u akademskom kontekstu. Sistematska desenzitizacija omogućuje postepeno izlaganje anksioznim situacijama, smanjujući emocionalnu reaktivnost i fiziološke simptome stresa. Trening metoda učenja usmjeren je na organizaciju vremena, razvoj efikasnih tehnika memorisanja i planiranje pripreme, čime se smanjuje osjećaj preopterećenosti i poboljšava akademska izvedba.

Važno je naglasiti da traženje stručne pomoći ne znači slabost, već odgovoran i proaktivan odnos prema vlastitom mentalnom zdravlju. Studenti koji pravovremeno uključuju psihološku podršku imaju veće izgleda da uspješno prevladaju ispitnu anksioznost, očuvaju emocionalnu stabilnost i održe visoku kvalitetu života tokom studija.

Upravljanje ispitnom anksioznošću zahtijeva sveobuhvatan i sistematičan pristup koji obuhvata više dimenzija studentskog života. Uspješna strategija uključuje temeljitu i planiranu pripremu te primjenu različitih tehnika samopomoći i regulacije stresa, poput progresivne mišićne relaksacije, vizualizacije, pozitivne sugestije, ekspresivnog pisanja, svjesnog disanja... Razvijanje otpornosti kroz zdrav stil života uključujući kvalitetan san, uravnoteženu prehranu, redovnu fizičku aktivnost i kontrolu podražaja iz okruženja, pokazalo se ključnim za smanjenje simptoma anksioznosti i poboljšanje efikasnosti u akademskom kontekstu. Međutim, važno je i prepoznati trenutke kada je neophodno potražiti stručnu podršku. Psihološka podrška i savjetovanje pružaju dodatne resurse za efikasno suočavanje sa intenzivnom anksioznošću, posebno kod studenata čiji simptomi ometaju svakodnevno funkcionisanje ili socijalne aktivnosti. Ključ uspješnog suočavanja s ispitnom anksioznošću nije samo akademska spremnost, već i razvijanje balansiranog odnosa prema vlastitim emocijama, navikama i kapacitetima. Studenti koji aktivno rade na prepoznavanju i restrukturiranju negativnih automatskih misli, održavaju zdrav stil života i koriste dostupne psihološke resurse, povećavaju osjećaj samopouzdanja, emocionalne stabilnosti i subjektivnog zadovoljstva tokom studija. Na taj način, upravljanje ispitnom anksioznošću postaje sastavni dio procesa učenja, a ne samo reakcija na stresne situacije. Takav pristup doprinosi dugoročnom akademskom i ličnom razvoju studenata.

Pitanja i smjernice za samorefleksiju

1. Razmislite o svojim reakcijama i simptomima tokom ispitnih rokova.

- ♦ Koje simptome najčešće primjećujete pred ispit (npr. napetost, ubrzan rad srca, negativne misli, odgađanje učenja)?
- ♦ Da li kod vas prevladavaju fiziološke, emocionalne, kognitivne ili bihevioralne manifestacije?

Preporuka: Kada prepoznate da li kod vas preovladavaju fiziološki, emocionalni, kognitivni ili bihevioralni simptomi, birajte strategije u skladu s tim. Naprimjer, kod fizioloških simptoma korisne su tehnike disanja i relaksacije, kod emocionalnih razgovor i mindfulness, kod kognitivnih zamjena negativnih misli realističnim, a kod bihevioralnih postepeno uvođenje redovnih navika učenja. Simptome posmatrajte kao signale koji vam mogu pomoći da razvijete učinkovitije načine suočavanja.

2. Razmislite o svojim strategijama učenja i organizaciji vremena.

- ♦ Da li se pripremate kontinuirano ili u zadnji čas?
- ♦ Koliko planiranje i struktura pomažu da smanjite stres i održite fokus?

Preporuka: Kontinuirano učenje u kombinaciji s metakognitivnim strategijama, poput planiranja, samoprocjene i praćenja napretka, značajno smanjuje razinu anksioznosti i povećava efikasnost u akademskom kontekstu. Aktivne metode učenja doprinose dubljem razumijevanju gradiva. Takav pristup smanjuje nesigurnost i osjećaj preopterećenosti pred ispit te jača samopouzdanje i samostalnost u učenju. Redovno reflektiranje vlastitog napretka olakšava prilagodbu strategija učenja prema individualnim potrebama i potiče razvoj dugoročnih akademskih kompetencija.

3. Razmislite o slici koju imate o sebi i vlastitim očekivanjima.

- ♦ Da li od sebe očekujete perfekciju ili dopuštate mogućnost greške?
- ♦ Kako anksioznost utiče na Vaše samopouzdanje i motivaciju?

Preporuka: Perfekcionizam je značajno povezan s višom razinom ispitne anksioznosti. Umjesto težnje ka savršenoj izvedbi, korisno je naučiti prihvatiti greške kao dio procesa učenja. Istraživanja pokazuju da studenti s fleksibilnijim standardima postižu bolju dugoročnu motivaciju i otpornost. Praktikovanje afirmacija i prisjećanje na prethodne uspjehe

doprinosi jačanju samoeфикаsnosti, ključnog faktora akademskog uspjeha.

4. Razmislite o posljedicama koje anksioznost ima na vaš život.

- ♦ Da li zbog stresa i visoke razine anksioznosti ponekad odgađate polaganje ispita za naredni ispitni rok ili gubite motivaciju za studiranje?
- ♦ Da li kod sebe ponekad primjećujete izolaciju, povlačenje iz društvenih odnosa ili osjećaj hronične iscrpljenosti?

Preporuka: Ispitna anksioznost utiče na sve aspekte funkcionisanja studenta u akademskom kontekstu. Visoka razina anksioznosti može ugroziti akademsko postignuće, ali i socijalnu i emocionalnu prilagodbu studenta. Ako se ne prepozna na vrijeme, može dovesti do začaranog kruga prokrastinacije, osjećaja krivice i smanjenog samopouzdanja. Važno je uspostavljanje balansiranog rasporeda između akademskih i vanakademskih aktivnosti, primjena metakognitivnih strategija poput planiranja i samoprocjene te proaktivno uključivanje u studentske aktivnosti i udruženja.

5. Razmislite o prevenciji i tehnikama suočavanja.

- ♦ Koliko brinete o fizičkoj pripremi pred ispite (san, ishrana, fizička aktivnost)?
- ♦ Koristite li tehnike smanjenja stresa poput disanja, relaksacije ili vizualizacije?

Preporuka: Prevencija ispitne anksioznosti zahtijeva kombinirani pristup tijela i uma. Redovan san, uravnotežena ishrana i fizička aktivnost pomažu u smanjenju fiziološkog stresa, dok mentalna priprema kroz pozitivne misli, opuštajuće vježbe disanja i zamišljanje uspješnog polaganja ispita jača emocionalnu otpornost.

6. Razmislite o važnosti međuljudskih odnosa i socijalne podrške.

- ♦ Da li osjećate da imate podršku od porodice, kolega, profesora i asistenata?
- ♦ Na koji način Vaša socijalna mreža (prijatelji, porodica, kolege) utiče na Vašu prilagodbu u akademskom kontekstu?

Preporuka: Održavajte i razvijajte kontakte unutar vaše socijalne mreže te svjesno tražite podršku kada vam je potrebna. Redovna interakcija

s porodicom, prijateljima, kolegama i profesorima olakšava prilagodbu u akademskom okruženju. Aktivno uključivanje u studentske grupe i zajedničke aktivnosti potiče osjećaj pripadnosti, povećava motivaciju i otpornost na stres, što dugoročno doprinosi akademskom uspjehu i kvaliteti učenja.

7. Razmislite o situacijama u kojima je korisno ili potrebno zatražiti stručnu podršku i pomoć.

- ♦ Da li simptomi anksioznosti značajno ometaju Vaše akademske performanse ili kvalitet života?
- ♦ Da li imate osjećaj da vaše strategije suočavanja sa stresom više nisu dovoljne?

Preporuka: Pravovremeno traženje stručne pomoći, kroz razgovor s psihologom, edukativne radionice ili grupne sesije podrške, nije znak slabosti. To je zreo pristup i pametan način da zaštitite svoje mentalno zdravlje. Osim što pomaže u smanjenju stresa i simptoma ispitne anksioznosti, omogućuje razvoj efikasnih strategija učenja, jača samopouzdanje i povećava vašu sposobnost da se nosite s akademskim izazovima na konstruktivan način.

LITERATURA

- Abe, J. A. A. (2004). Self-esteem, perception of relationships, and emotional distress: A cross-cultural study. *Personal Relationships*, 11(2), 231–247. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2004.00080.x>
- Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Test anxiety and adjustment among secondary students. *Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675–683.
- AlHamlan, A. W., AlDhafiri, D. A., AlHajri, N. A., Alotaibi, S. M., AlMutairi, R. A., & AlShammari, F. M. (2025). The impact of academic stress on the lifestyle of university students in Kuwait. *BMC Public Health*, 25, 2338. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23569-4>
- Aydin, U. (2017). Test anxiety: Do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187–197.
- Aydin, U., & Ubuz, B. (2010a). Structural model of metacognition and knowledge of geometry. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 436–445. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.002>
- Bekhradi, R., & Vakilian, K. (2016). The effect of lavender aromatherapy on test anxiety in female students. *Current Women's Health Reviews*, 12(2), 137–140.
- Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219–226. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219>
- Brlas, S., & Martinušić, I. (2015). *Kako prevladati ispitnu tjeskobu*. Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cipra, C., & Müller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLoS ONE*, 14(3), e0210130. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210130>
- Collins, L. (1999). Effective strategies for dealing with test anxiety. *Teacher to Teacher Series*. Ohio Literacy Resource Center, Kent State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426214.pdf>

- Crisan, C., Albulescu, I., & Copaci, I. (2014). The relationship between test anxiety and perceived teaching style: Implications and consequences on performance self-evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 668-672.
- Cvitković, D. (2007). Ispitna anksioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 29-40.
- Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2).
- Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate nursing students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65.
- Dong, Y., Liu, Y., Liu, L., He, W., Peng, G., Yin, Y., Chen, T., & Mao, X. (2014). Meta-analysis of the reporting rate of suicide-related behaviors among middle school students in China. *Chinese School Hygiene*, 35(4), 532-536.
- Durakua, Z. H. (2016). Factors influencing test anxiety among university students [Unpublished dissertation].
- Džaferagić, L., & Dautbegović, A. (2022). Ispitna anksioznost / Exam anxiety: Uzroci, simptomi i intervencije / Causes, symptoms and interventions. *Sophos: A Young Researchers' Journal*, (15), 118-144. <https://doi.org/10.46352/18403867.2022.118>
- Ejaz, B., Kosar, N., & Muazzam, A. (2021). *Test anxiety, sleep quality and eating habits among university students. Orient Research Journal of Social Sciences*, 6(1), 208-220.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- Farooqi, Y. N., Ghani, R., & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120202.06>
- Ferrari, J. R. (2018). Still procrastinating: One researcher's journey seeking the causes & consequences of chronic procrastination. <https://doi.org/10.24839/1092-0803.eyJ5.2.18>

- Gerwing, T. G., Rash, J. A., Gerwing, A. M. A., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and incidence of test anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3). <https://doi.org/10.5206/cj-sotl-rcacea.2015.3.3>
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: A comparative study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(1), 143–156.
- Huang, S., Eslami, Z. R., & Hu, R.-J. (2010). The relationship between teacher and peer support and Englishlanguage learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3(1), 32–39. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p32>
- Javanbakht, N., & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 775–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.506>
- Johnson, C. (2014). Effect of aromatherapy on cognitive test anxiety among nursing students. *Alternative and Complementary Therapies*, 20(2), 84–87.
- Kassim, M. A., Hanafi, S., & DRJPie, H. (2007). Test anxiety and its consequences on academic performance among university students. *Advances in Psychological Research*, 15, 17–37.
- Kavurmacı, M., Küçükoğlu, S., & Tan, M. (2014). Effectiveness of aromatherapy in reducing test anxiety among nursing students. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 1(1), 52–56.
- Jacobse, A. E., & Harskamp, E. G. (2012). Towards efficient measurement of metacognition in mathematical problem solving. *Metacognition and Learning*, 7, 133–149. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9088-x>
- Jelić, D., Popov, B., & Sretković, T. (2014). Psihometrijske karakteristike PHCC upitnika ispitne anksioznosti. *Primenjena psihologija*, 7(1), 23–44.
- Johnson, M., & Blom, V. (2007). Development and validation of two measures of contingent self-esteem. *Individual Differences Research*, 5(4), 300–328.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Latas, M., Pantić, M., Obradović, D. (2010). Analiza predispitne anksioznosti studenata medicine. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 863–866.

- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Wang, H., & Li, J. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23, 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- Liu, A., Guo, M., Liao, R., & Wang, X. (2023). The relationships between self-esteem, self-efficacy, and test anxiety: A cross-lagged study. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.3346>
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176–184. <https://doi.org/10.2307/1593667>
- Mashayekha, M., & Hashemi, M. (2011). *Recognizing, reducing and coping with test anxiety: Causes, solutions and recommendations*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149–2155. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.417>
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63–69.
- Mevarech, Z. R., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3, 147–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9023-3>
- Miesner, M. T., & Maki, R. H. (2007). The role of test anxiety in absolute and relative metacomprehension accuracy. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4–5), 650–670. <https://doi.org/10.1080/09541440701326196>
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824.
- Németh, L., & Bernáth, L. (2022). The mediating role of global and contingent self-esteem in the association between emerging adults' perceptions of family cohesion and test anxiety. *Journal of Adult Development*, 29(3), 192–204. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09396-6>
- Nist, S. L., & Diehl, W. (1990). *Developing textbook thinking*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence

and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>

Peleg, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>

Peleg, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(4), 451–466. <https://doi.org/10.1080/0306988021000025646>

Polić, T. (2015). E-provjera znanja iz engleskog jezika struke kao čimbenik smanjenja stresa pri sumativnoj provjeri znanja. *Metodički obzori*, 10(2).

Przepiórk, A., Błachnio, A., & Siu, N. Y. (2019). Academic procrastination, chronotype, and sleep quality among university students. *Personality and Individual Differences*, 139, 198–203. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.014>

Rajiah, K., & Saravanan, C. (2014). The effectiveness of psychoeducation and systematic desensitization to reduce test anxiety among first-year pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(9).

Romano, L., Tang, J., et al. (2020). The influence of teacher emotional support on academic engagement of university students: Examining the mediating role of academic motivation through the lens of Self-Determination Theory. *[Journal Name, Volume(Issue)]*, 1–25. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11328>

Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). *Effect of students' perceptions of course load on test anxiety*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2), 26–34. <https://doi.org/10.5688/aj700226>

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Silaj, K., Schwartz, S., Siegel, A., & Castel, A. (2021). Test anxiety and metacognitive performance in the classroom. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1809–1834. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09598-6>

- Stricker, J., Schneider, M., & Preckel, F. (2023). Concurrent and predictive relations of multidimensional perfectionism with test anxiety in secondary school students. *Stress and Health*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/smi.3346>
- Stöber, J., & Esser, K. B. (2001). Test anxiety and metamemory: General preference for external over internal information storage. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 775–781. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00069-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00069-6)
- Tobias, S., & Everson, H. T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/10615809708249295>
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wells, B., & Hopkins, K. (2018). Aromatherapy for test anxiety in college students: A literature review. *Journal of Contemporary Chiropractic*, 1(1), 3–8.
- Zhao, M., Li, J., Lin, Y., Zhang, B., & Shi, Y. (2022). The effect of perfectionism on test anxiety and the mediating role of sense of coherence in adolescent students. *Journal of Affective Disorders*, 307, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.009>
- Zvizdić, S. (2003). Usporedba školske fobije i anksioznosti u ispitnim situacijama. *Naša škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, (23/03), 15–24. Sarajevo.

VJEŠTINE KOMUNIKACIJE U AKADEMSKOM KONTEKSTU

U svakodnevnim akademskim susretima najdublja učenja i najljepša iskustva često se ne dešavaju dok govorimo, već dok slušamo.

U vrlo dinamičnom ambijentu visokog obrazovanja, gdje razmjena ideja i saradnja igraju izuzetno važnu ulogu, usvajanje vještina komunikacije može napraviti razliku između običnog razgovora i inspirativnog otkrića koje značajno unapređuje iskustvo studiranja. Posebno u segmentu uspostavljanja vrlo plodonosnih saradnji pa čak i sticanja vrijednih prijateljestava ali i partnerstava u budućem profesionalnom radu. U ovom poglavlju pozivamo vas da se pridružite putovanju kroz nesaglediva morska prostranstva komunikacije u akademskom kontekstu i prihvatite izazov moreplovca – neiskusnog, ali znatiželjnog – koji kreće na put saznavanja i otkrića. No, najprije pažljivije razmotrimo ovu metaforu studenta kao moreplovca.

Komunikacija u akademskom prostoru mnogo je više od razmjene informacija

Ušavši u prostor visokog obrazovanja već ste krenuli na vrlo važan životni put. Trebalo bi da do sada već imate generalni utisak o tome kako su vam, uprkos višegodišnjem obrazovnom iskustvu koje je prethodilo upisu na akademiju/fakultet, sada potrebne nešto drugačije navigacijske karte i instrumenti – akademski alati komunikacije kojim biste navigirali ovim prostorom. Potreban vam je kompas kako se ne biste izgubili. Bez toga kretanje vodama kojim ste zaplovili postaje nasumično, ponekad i opasno. I sve vam je to potrebno kada su uslovi plovidbe mirni i predvidivi. No, kretanje morskim prostranstvima znači da ćete s vremena na

vrijeme naići i na neke vjetrove i struje – utjecaje i izazove (kritičke osvrte na vaše radove, recenzije, različite naučne paradigme i škole mišljenja) koji će vas potaknuti na propitivanje vlastitih stavova i predubjeđenja. Uz to, treba se pripremiti i na pokoju oluju i havariju. Povremene neuspjehe, poput nepoloženog ispita, neispunjenih studentskih obaveza, loše izvedenih prezentacija, neuspješno napisanih seminarskih radova i kritičkih osvrta, nesporazuma sa mentorom i dr., treba prihvatiti kao događaje koji testiraju sposobnost održavanja plovidbenog kursa. Oni su integralni dio studentskog iskustva koji vas potiče na refleksiju i prilagodbu nakon procijenjene štete, jača otpornost i motiviše da naredni put budete pažljiviji, spretniji, precizniji.

Iako će vas s vremena na vrijeme “zaljuljati”, ometati plovidbu, ovi vjetrovi i struje i povremene katastrofe pomoći će vam naučiti da će, između ostalog, upravo kvalitetna komunikacija omogućiti korištenje suboptimalnih uslova za vlastiti napredak, sanirajući već nastale štete, ali još važnije prevenirajući nastanak novih. Kroz adekvatnu argumentaciju, jasnoću izražavanja vlastitih misli, ali i otvorenost za nova misaona iskustva i zaključke pod snagom naučne argumentacije, spremnost (sa) slušati drugog bez predrasuda, sa palube ovog veličanstvenog broda kojim ste zaplovili posmatrati ćete nove svjetove. No, nadati se da ćete željeti i više, stoga ukoliko se s vremena na vrijeme odlučite napustiti svoje plovilo i zakoračiti na obale, otvorit će vam se novi svjetovi spremni i da ih upoznate. Neki će vam se manje ili više dopasti no i jedni i drugi će vas mijenjati. Preduslov za postići nešto takvo jeste poštovanje. Postat ćete svjesniji da se interpersonalna komunikacija može odvijati samo u atmosferi uzajamnog poštovanja.

Baš kao što more traži od moreplovca poštovanje, na sličan način interpersonalna komunikacija traži od svih uključenih strana međusobno uvažavanje, ali i uvažavanje specifičnosti (akademskog) konteksta u kojem se komunikacijski proces odvija. Stoga, za vrijeme ove plovidbe naučiti ćete mnogo, ne toliko o drugima, koliko o sebi u interakciji sa drugima. Još važnije od toga, moglo bi vam se desiti da ćete kod sebe nešto željeti promijeniti. Usudite se!

U konačnici, ohrabrujuće bi trebala djelovati i činjenica da na ovaj put ne idete sami! Iako će vam se ponekad učiniti da je upravo tako, vrlo je važno podsjetiti se da se na brod kojim plovite ukrcala vrlo ozbiljna posada koju čine ne samo vaši profesori, mentori i asistenti, već i radne kolegice i kolege. I svako od njih ima svoje zadatke i ciljeve. Garancija uspješne plovidbe i ispunjenja ovih ciljeva je kvalitetna interpersonalna komunikacija. Bez kvalitetne komunikacije brod jednostavno ne funkcionira – nesporazumi, povremeni konflikti proizvode nezadovoljstvo i gubitak kursa.

U ovom poglavlju, dakle, zaplovit ćemo sa namjerom da se s vremena na vrijeme otisnemo dovoljno daleko u spoznaji o interpersonalnoj komunikaciji u akademskom kontekstu, ali značajnije od toga, i dovoljno duboko, na određenim koordinatama tog našeg putovanja, svjesni jedne neprikosnovene istine – pristanak u luku nakon uspješne (spoznajne) plovidbe je zaista moguć i izvjestan – poput uspješne odbrane magistrarskog rada, uspješno realiziranog naučnoistraživačkog projekta i dr. – no to istovremeno ne mora značiti i kraj putovanja. Željet ćete se ponovno otisnuti na more, upoznavati nove destinacije i pripremati se za nova otkrića. Nadati se da će vam ovo poglavlje pomoći steći neka nova saznanja, samopouzdanje i potaknuti znatiželju – ključne komunikacijske navigacijske alate za neke nove uzbudljive plovidbe vašeg akademskog, ali i privatnog i profesionalnog života.

Riječ, tijelo i ekran:

Komunikacijski pejzaž akademskog prostora

U akademskom kontekstu uobičajene su prilike kada se govori pred kolegama i profesorima, pišu eseji, kritički osvrti i sl. Jasan govor, samopouzdanje, retoričke vještine i vještine akademskog pisanja važne su u postizanju komunikacijskih ciljeva. No, ovdje je bitno podsjetiti se da način na koji komuniciramo može biti jednako važan kao i ono šta komuniciramo. Nezavisno da li se nalazimo u prilici predstaviti neki istraživački projekat, prezentirati seminarski rad, sarađivati sa kolegama na zadatku ili jednostavno poslati e-mail profesoru, važno je ne samo ono što želi-

mo reći (napisati) već i kako ćemo to učiniti. Posebnu pažnju stoga treba posvetiti prepoznavanju i usvajanju prikladnog komunikacijskog stila ali i odabiru načina na koji ćemo nešto iskomunicirati, kada smo u prilici napraviti takav izbor. Efikasna komunikacija u akademskom kontekstu je mnogo više od dobrog govora ili pisanja. Zapravo, mnogo komunikacijskog uspjeha kao što ćemo kasnije vidjeti, zavisi od (nekima će to zvučati kontraintuitivno) kvalitetnog slušanja, ali i “umjetnosti” davanja i pružanja konstruktivnih povratnih informacija. Koristeći se svim dostupnim aspektima komunikacije, od verbalne i neverbalne komunikacije, preko pisanja i korištenja digitalnih alata, mi zapravo nastojimo biti efikasni u prenošenju vlastitih ideja i saznanja i uspješno sarađivati u akademskom a kasnije i u profesionalnom kontekstu. Da bismo to uspjeli, potrebno je znati ponešto o svakom od tih uobičajenih komunikacijskih alata. Razmotrimo u nastavku kako sve komuniciramo u akademskoj svakodnevnicima.

Kada riječi nisu dovoljne: Verbalna i neverbalna komunikacija – uloga, značenje i nesporazumi

Čini se da pri izražavanju emocija i stavova verbalna komunikacija čini tek 7% ukupne prenesene poruke, dok ton glasa i govor tijela čine preostalih 93% (Mehrabian, 2017). Prema nekim podacima, oko 65% značenja koje dobijemo tokom interakcije dolazi iz neverbalne komunikacije (Andersen, 1999). Ovi nas nalazi podsjećaju da se često nađemo u zabludi vjerujući kako je u interpersonalnoj komunikaciji, u svakom pa i u akademskom kontekstu uvijek važniji sadržaj izrečenog nego ukupni kontekst u kojem je to izrečeno.

Vjerodostojnost i kompetentnost govornika često se procjenjuje upravo temeljem neverbalne komunikacije, npr. tona glasa i govora tijela, a ne samo sadržaja izrečenog. Iako neverbalna i verbalna komunikacija funkcioniraju kao komplementarni dijelovi jednog komunikacijskog sistema, razlikuju se u nekoliko ključnih aspekata: obrađuju se u različitim moždanim hemisferama, neverbalni izrazi prenose intenzivnije emocionalno značenje, nose veću količinu prenesenog značenja. Naprimjer, student koji se stalno igra sa hemijskom olovkom, izbjegava kontakt očima

s publikom i ima nesiguran stav dok prezentira komunicira nervozu i nesigurnost. Nadalje, neverbalni izrazi ne podliježu gramatičkim pravilima koja reguliraju verbalnu komunikaciju i nisu karakteristični samo za ljude – sposobnost neverbalne komunikacije se pojavljuje i kod mnogih drugih vrsta (Andersen, 1999).

Funkcionalno gledajući, neverbalni znakovi igraju ključnu ulogu u socijalnoj interakciji: reguliraju tok razgovora pružajući signale za početak i završetak razmjene govora. Naprimjer, podizanjem obrve i uočljivim nagnjavanjem gornjeg dijela tijela prema naprijed studentica signalizira da se želi uključiti u diskusiju koja je u toku. Također, doprinose uspostavljanju i održavanju međuljudskih odnosa putem izražavanja emocija, stvaranja povezanosti i održavanja intimnosti u odnosu. Naprimjer, za vrijeme održavanja zajedničke prezentacije, student često klima glavom, osmjehuje se i uspostavlja kontakt očima dok njegove kolege govore, doprinoseći tako ugodnoj radnoj atmosferi i grupnoj kohezivnosti. Ili, nakon nepoloženog ispita, kolegica tješi drugu, bez riječi je zagrlila, ponudi joj maramice, sjedne pored nje i zajedno šute.

Pored toga što se koriste za ostvarivanje saradnje, neverbalni signali se koriste i za manipulaciju i upostavljanje društvene hijerarhije. Naprimjer, studentica laganim uzdahom, spuštanjem ramena i uz izmijenjeni ton glasa izgovara rečenicu: “Riječ je o porodičnoj situaciji.” nastojeći neverbalno pojačati vjerodostojnost neistinitom opravdanju svog izostanka sa prošlosedmičnih vježbi. Ili, student tokom sastanaka studentskog udruženja neverbalno signalizira autoritet, najčešće birajući sjediti na centralnoj poziciji za stolom, uspravno, održavajući stalni kontakt očima.

Neverbalni znakovi imaju moć *nadopunjavati*, *pojačavati*, *zamijeniti* ili *proturječiti* sadržaju izrečenog (npr. Knapp, Hall i Horgan, 2021). Naprimjer, studentica stišće maramicu u ruci dok saopštava prijateljici kako je bila frustrirana zbog pomjeranja termina grupne prezentacije (*nadopunjavanje*). Također, tokom saopštavanja povratnih informacija o odličnom uspjehu grupe na nedavno realiziranom ispitu, profesorica uz verbalnu pohvalu snažno klimne glavom i nasmije se (*pojačavanje*). Svjestan da kasni, student ulazi u učionicu skoro nečujno, pogleda u profesoricu, podigne obrvu, stisne usne i slegne ramenima (*zamjena*). Pri odgovoru

na pitanje kako se pripremala za predstojeći ispit, studentica se smijulji, gledajući sve vrijeme u pod (*proturječje*). Ili, dok saopštava da mu je iznimno stalo do ovog nastavnog kolegija student sjedi zavaljen u stolicu, prekrivenih ruku, naglašeno ravnodušnog izraza lica izbjegavajući kontakt očima (*proturječje*).

Problem u interpersonalnoj komunikaciji nastaje onda kada naša verbalna i neverbalna komunikaciju nisu usklađene. Možemo biti krivo shvaćeni i tu se mogu desiti prvi nesporedumi. Npr., studenta koji se stalno osmjehuje i klima glavom dok su ostali ozbiljni tokom jedne razložne grupne rasprave za vrijeme seminarske nastave može se doživjeti kao neozbiljnog i nepažljivog, a istina može biti da je samo nervozan ili uzbuđen zbog mogućnosti da će i sam trebati govoriti. Ili situacija u kojoj se studentica u nastojanju da se kvalitetno pripremi za važan ispit, koristi prilikom da tokom predavanja postavi pitanja profesorici kako bi otklonila određene nejasnoće i dileme, sada suočava sa profesoricom koja ne uspostavlja kontakt očima i djeluje kao da joj misli "lutaju" negdje drugdje. Ovakvo neverbalno ponašanje može stvoriti utisak o tome da profesorica nije zainteresirana za to šta studentica govori, da time pokazuje nepoštovanje. Ovakvo neverbalno ponašanje može generirati nesigurnost kod studentice i nepovjerenje u akademskom kontekstu.

Budući da neverbalna komunikacija igra ključnu ulogu u tome kako drugi percipiraju naše ideje, a često donose i gotove sudove o našoj osobnosti, važno je u interpersonalnoj komunikaciji obratiti pažnju na govor tijela: održavati kontakt očima, koristiti geste koje podržavaju ono što govorimo (a ne nešto sasvim drugačije), osvijestiti svoje držanje i ton glasa, jačinu i brzinu govora. Drugim riječima, važno je osvijestiti svoju neverbalnu komunikaciju i uskladiti je sa onim što govorimo. Praćenje reakcija drugih (koje mogu upozoravati na postojanje komunikacijske neusaglašenosti) kao i prikladno usklađivanje vlastitog ponašanja sa onim što uočimo može nam pomoći da poruku koju želimo odaslati prenesemo na adekvatan način, bez izazivanja nedoumica i nesporazuma.

Digitalna komunikacija ima svoj bonton: Pravila netikete u akademskom kontekstu

Digitalna komunikacija se može koristiti na vrlo efikasan način no pri tome treba voditi računa o nekim “pravilima igre” i ograničenjima u akademskom kontekstu. Iako ćemo kasnije u ovom poglavlju posebnu pažnju posvetiti digitalnim distraktorima u interpersonalnoj komunikaciji, ovdje ćemo se zadržati na opštim uvidima koji će nam pomoći razumjeti šta nam sve digitalna komunikacija može donijeti u kontekstu interpersonalne komunikacije u akademskom prostoru i ostvarenja akademskih ciljeva.

Da bismo razumjeli sadašnji kontekst, na trenutak se vratimo u nedavnu prošlost, u vrijeme pandemije COVID-19 – poglavlje koje je ostavilo trajan žig na čovječanstvo. Svijet se u to vrijeme suočio s ozbiljnim zdravstvenim izazovima čije su se posljedice osjetile u svim aspektima društva, uključujući i način na koji međusobno komuniciramo. To je specifično bilo vidljivo u obrazovnom kontekstu, gdje su tradicionalni oblici interakcije bili zamijenjeni digitalnim rješenjima koja su vremenom mijenjali dinamiku i prirodu odnosa između studenata (učenika) i nastavnog osoblja.

Iskustva iz “digitalnih učionica”, “digitalne nastave” i mnogo toga “digitalnog” iz ovog perioda su nam na neočekivani način, za vrlo kratko vrijeme približila ostrvo digitalne komunikacije. Za potrebe održavanja konsultacija, nastave pa i ispita pored e-mail korespondencije i drugih oblika *asinhrono digitalne komunikacije* (koji su bili važni ali ipak nedostatni za realizaciju navedenih ciljeva) zakoračili smo u do tada mnogima nedovoljno poznat svijet, *sinhrone digitalne komunikacije*. Digitalne komunikacijske i obrazovne platforme, poput *Zoom-a*, *Teams-a* i *Moodle -a*, postale su sastavni dio naših personalnih uređaja, pretvarajući ih u nove učionice i komunikacijske prostore. Iako nam je ovakav vid komunikacije omogućio niz koristi, poput *relativno lake i brze razmjene informacija i resursa, mogućnosti za održavanje neophodne povezanosti* (kroz umrežavanje na platformama poput LinkedIn-a i drugih profesionalnih foruma), *jačanja osjećaja pripadnosti i zajedništva* (npr. putem videokonferencija), ali i *fleksibilnosti* (studenti su imali mogućnost sudjelovati u određenim nastavnim aktivnostima kada im odgovara) i *dodatnog vremena*

za razmišljanje i formuliranje odgovora (odgovori na pitanja koja bi se postavila u učioničkom okruženju često su se ostavljala kao “domaći zadatak”) te *mogućnosti pristupa sadržajima bez ograničenja* (materijali za učenje su postavljani na platformama kojima su studenti mogli pristupiti u bilo koje vrijeme) njegova primjena nije prošla bez određenih poteškoća. One su vremenom vodile određenim negativnim posljedicama, posebno u pogledu kvaliteta interpersonalne komunikacije i psihološke dobrobiti sudionika. Tehničke poteškoće (problemi sa Internet konekcijom, nemogućnost pristupa određenim platformama), izostanak neverbalne komunikacije (nejasnoća tona, izostanak mimike i intonacije), posebno u komunikaciji putem e-maila i na forumima, zatim odgođene reakcije (odgovori) zbog razlike u vremenskoj dostupnosti, znali su izazivati *frustraciju, usporavati saradnju*, dovesti do *nesporazuma*. Dodamo li tome i činjenicu da je dugotrajno korištenje digitalnih tehnologija vodilo mentalnoj preopterećenosti studenta poznatoj i kao *digitalni zamor* (*Digital fatigue*, Romero-Rodríguez, Hinojo-Lucena, Kopecký i García-González, 2023) ili opterećenost informacijama koje dolaze sa tehnoloških uređaja (Smith i sar., 2021), ili kao *zamor od Zooma* (*Zoom fatigue*, Deniz i sar., 2022), iz današnje perspektive posebno je razumljivo zašto su studenti postajali sve manje angažirani i motivirani za rad. Nedavna istraživanja također upozoravaju na činjenicu da iscrpljenost i smanjena samokontrola izazvane prekomjernom upotrebom društvenih mreža mogu značajno narušiti akademsku uspješnost studenata (Wang, Zhao i Yu, 2025). Budući da i dalje govorimo o karakteristikama digitalne komunikacije u akademskom kontekstu važno je napomenuti još nekoliko činjenica koje su bitne za bolje razumijevanje prednosti i ograničenja njene upotrebe u akademskom kontekstu. Naime, iako se u digitalnoj komunikaciji većina prenesenih poruka sastoji od riječi, neverbalne komponente, poput tona poruke, strukture, upotrebe pozdrava, izražavanja zahvalnosti i emocija imaju važnu komunikacijsku funkciju. Upravo će one prenijeti socijalne znakove temeljem kojih će naši sagovornici donositi prosudbu o našoj osobnosti, i u konačnici odlučiti da li će i kako nastaviti komunikaciju sa nama. Moć neverbalnih komponenti u izgradnji interpersonalnih odnosa u akademskom kontekstu posebno dolazi do izražaja u *e-mail korespondenciji*.

Budući da se ona vrlo dobro “osjeća” u e-mailovima studenata upućenih njihovim profesorima, u nastavku ćemo se ovom zaključku posvetiti kroz kratku analizu dva uporedna primjera. Pretpostavimo da student piše e-mail profesoru sa ciljem da obezbijedi produženje roka za dostavu eseja.

U prvom primjeru, student je napisao e-mail sljedećeg sadržaja:

“Poštovani, neću stići predati esej do roka koji ste predvidjeli za ovaj zadatak. Molim produženje roka. Hvala.”

Primjećujemo da je u prethodnom primjeru tekst e-maila kratak, bez jasno naznačenog pozdrava, nema naznake preuzimanja odgovornosti za nastalu situaciju, izostaje autentična zahvalnost za mogućnost razmatranja ustupka ili prilagodbe.

Razmotrimo sada i drugi primjer e-maila:

“Poštovani profesore, koristim se ovom prilikom da Vas obavijestim kako, nažalost, zbog zdravstvenih razloga nisam u mogućnosti predati esej do propisanog roka. Ovo me žalosti posebno s obzirom na činjenicu da sam se radovao ovom zadatku i Vašim povratnim informacijama. S obzirom na sve navedeno, zamolio bih Vas za priliku da esej ipak završim i predam do kraja ove radne sedmice. Unaprijed zahvaljujem na Vašem razumijevanju. Srdačan pozdrav.”

U ovom znatno boljem primjeru, neverbalne komponente e-maila odašilju uljudan ton, izbor autora da se uputi primjeren pozdrav, objašnjenje i zahvalnost.

Šta mislite, koji od ova dva e-maila će naići na pozitivniju reakciju profesora?

Kako adekvatno koristiti sinhronu i asinhornu digitalnu komunikaciju u akademskom kontekstu?

Digitalna komunikacija u akademskom kontekstu ne podrazumijeva samo jednostavan prenos informacija, platformu za brzo i efikasno izražavanje želja, molbi, zahtjeva i reagiranje. Kada god razmišljamo o tome kako se postaviti u ovom specifičnom komunikacijskom prostoru,

uputno je poći od toga da digitalna komunikacija podrazumijeva način na koji uspostavljamo profesionalne odnose, izražavamo poštovanje i doprinosimo društvu, zbog čega podliježe određenim pravilima ponašanja ili digitalnom bontonu.

Termin digitalna etiketa ili netiketa (*netiquette*, *network etiquette*, Scheuermann i Taylor, 1997) već dugo podsjeća učesnike virtualog komunikacijskog svijeta na konvencije pristojnosti i standarde ponašanja u online komunikaciji.

Netiketa predstavlja skup pravila, normi i preporuka za pristojno, jasno i učinkovito ponašanje u online komunikaciji. Obuhvata sve, od načina na koji se komunicira putem e-maila, društvenih mreža, foruma, chatova, do videopoziva i drugih digitalnih kanala. Iako vjerovatno postoje na stotine specifičnih prijedloga koji su derivirani iz netiquettea, ovom prilikom ćemo spomenuti samo neke koji će biti od pomoći studentima u izgradnji svog online profila u akademskom komunikacijskom okruženju. Studenti koji poznaju i ponašaju se u skladu sa bantom digitalne komunikacije stiču prednost u odnosu na one koji to ne čine.

Slijedi pregled nekih od važnijih pravila i preporuka temeljenih na načelima digitalne etikete (Soler-Costa i sar., 2021), dodatno obogaćen smjernicama proizašlim iz dugogodišnjeg pedagoškog rada autorica knjige sa studentima.

Temeljni principi netikete

- ♦ **Usvojiti da komunikacija započinje i završava pozdravom**, bilo da je riječ o e-mailu ili Zoomu, bilo kojem drugom obliku digitalne platforme.
- ♦ **Koristiti pristojan i profesionalan ton**, bez emotikona i skraćenica u formalnim porukama.
- ♦ **Prije slanja poruke, razmisliti i ponovno pročitati tekst**. Ne pisati i slati poruke u žurbi, kada god je to moguće. Ostaviti vrijeme za provjeriti pravopis, ton i jasnoću poruke.

- ♦ **Ne prekidati druge tokom online sastanaka.** Postoje različite opcije za nagovijestiti svoju motivaciju da se uključite u diskusiji. Npr., koristiti opciju “raise hand”.

Kultura slušanja i učešća u online diskusijama

- ♦ **Kamera na vašem uređaju bi trebala biti uvijek uključena** kada je to prikladno. Na ovaj način se iskazuje poštovanje prema govornicima/sagovornicima i prisutnost.
- ♦ **Pokazati prisutnost i angažiranost postavljanjem pitanja i dijeljenjem vlastitih uvida i razmišljanja, ili neverbalno** (npr. koristeći se emotikonima “svida mi se”, “aplauz”).
- ♦ **Aktivno slušati druge** i dati to do znanja kada je prikladno. Npr.: “Ukoliko sam vas dobro razumjela, vi izražavate zabrinutost zbog... To mi se učinilo posebno važnim, buduću da sam i sama imala iskustva sa... Ukoliko dozvolite, kasnije bih mogla podijeliti svoju ličnu profesionalnu priču koja svjedoči tome.”

Dodatne sugestije:

Nezavisno da li je riječ o diskusijama u fizičkoj, online učionici ili chat-sobi, da li se generalno osjećamo ugodno ili ne kada se nađemo u prilici govoriti pred auditorijem ili svoje pisane misli učiniti vidljivim drugima, mnogo smo češće udešeni da razmišljamo o onome šta ćemo reći ili napisati nego da saslušamo ili se informišemo o onome što je na određenu temu već rečeno ili napisano. Takav bi impuls trebalo kontrolirati. A evo i zašto: time pokazujemo poštovanje i empatiju, autentičnu namjeru da razumijemo potrebe i ciljeve drugog u komunikaciji, izbjegavajući istovremeno neugodne komunikacijske situacije. Neugodnost koja često završi i komunikacijskim “krahom” može biti izazvana i sumnjom u postojanje dobre namjere sagovornika. Iako to ne možemo sasvim isključiti kao mogućnost, mnogo je izglednija opcija da smo ton poruke prebrzo, površno i stoga pogrešno protumačili. Prevencija znači suzdržavati se od brzih i često netačnih prosudbi na temelju ograničenog komunikacijskog iskustva. Predrasude, neotvorenost za nova iskustva, prečesto korištenje tzv. “ti-poruka” umjesto “ja-poruka” dodatno mogu ugroziti interpersonalnu

komunikaciju. U svrhu bolje kontekstualizacije slijedi nekoliko primjera scenarija koji pojašnjavaju navedene tvrdnje.

Primjer 1: dekontekstualizirani upad

U prvom primjeru studentica se naknadno uključuje u chat-učionicu i komentira objavu sudionika online rasprave, ne uzimajući u obzir širi kontekst diskusije, npr. ciljeve zadatka ili postavljena pravila diskusije. Njen komentar djeluje nepovezano i zbunjujuće, zbog čega se rasprava rasplinjuje. Umjesto opisanog ponašanja, studentica se mogla odlučiti najprije pažljivo pročitati već napisano ili izrečeno kako bi se kompetentno uključila u raspravu. U konačnici, zbog vlastitog kašnjenja, ovoj situaciji bi bilo primjereno da je svoje obraćanja započela sa: "Izvinjavam se zbog kašnjenja, i činjenice da nisam bila u prilici čuti i pročitati sve što je do sada na ovu temu komentirano. Zbog toga je moguće da će moj doprinos diskusiji biti redundantan i neoriginalan, pa Vas molim za razumijevanje."

Primjer 2: impulsivna polarizacija

U drugom primjeru studentica reagira vrlo emotivno, čak i impulsivno na izlaganje kolege koji sudjeluje u online diskusiji za vrijeme seminarske nastave. Njena reakcija je zasnovana na pretpostavci da je kolega pripadnik suprotne škole mišljenja ili znanstvene paradigme, koja je utemeljena u njegovom načinu izražavanja i korištenoj terminologiji tokom izlaganja. Umjesto da postavi pitanja za pojašnjenje, kolegi upućuje direktan, sarkastičan, pasivno-agresivan odgovor, kojim poziva na daljnju konfrontaciju. U tom momentu, diskusija očigledno prelazi iz akademske u ličnu sferu i auditorij opterećuje novim emocionalnim doživljajima. Osjećaj odbačenosti, neprihvatanja, polarizacije stavova i nelagoda među sudionicima motiviraju ih da odbiju dalje sudjelovati. Diskusija gubi na konstruktivnosti i već neko vrijeme potpuno gubi akademski ton.

Pažljivo čitanje i slušanje s namjerom razumijevanja, umjesto brzog donošenja zaključaka na osnovu vlastitih pretpostavki ili vrijednosnih stavova, omogućava nastavak komunikacije u duhu međusobnog poštovanja i povjerenja i uvažavanja različitih perspektiva. Uz to, svjesno odgađanje prosudbe, postavljanje pojašnjavajućih pitanja i promišljeno formuliranje odgovora doprinosi kulturi dijaloga i akademskog poštovanja kako u neposrednom fizičkom tako i u digitalnom akademskom okruženju.

Komunikacija student – profesor: E-mailovi, nastava i konsultacije bez nesporazuma

Bilo da se realizuje kroz interakciju tokom nastave, za vrijeme konsultacija ili razmjenom e-mail poruka, svakodnevna komunikacija između studenata i profesora oblikuje njihov odnos. Svaki od navedenih komunikacijskih konteksta pretpostavlja neka pravila, generira očekivanja kod obje strane ali i pretpostavlja potencijalne nesporazume, koji dugoročno mogu naštetiti pomenutom odnosu. *Redundantnost i izostanak jasnoće, problematična struktura poruke, pretjerana formalnost ili pak potpuni izostanak jasne namjere* česti su izvori komunikacijskog balasta koji otežava drugoj strani da prepozna svrhu poruke. U ekstremnijim situacijama, *pasivno-agresivni komentari, neprimjereni sadržaj, direktno upućene uvrede na račun drugog*, generalno neprimjerena forma komunikacije, iako rijetki, mogu se javiti i izazvati komunikacijsku havariju koja ima mnogo ozbiljnije posljedice. Dinamika i kvalitet ovog odnosa neke su od ključnih pretpostavki akademskog uspjeha. Iako je riječ o profesionalnom odnosu koji bi trebao biti dobro strukturiran, predvidiv, sa jasno postavljenim ciljevima, njegov kvalitet zavisi od emocionalne klime. Studenti se moraju osjećati ugodno postavljati pitanja, komentirati, izražavati svoje stavove i razmišljanja, tražiti pomoć. Pretpostavka za to jeste da se i studenti i profesori osjećaju uvaženo i poštovano u svakom segmentu ove komunikacije.

S obzirom da nas je dugogodišnje iskustvo u radu sa studentima poučilo tome da je ovo jedna od najčešćih i najosjetljivijih formi komunikacije u

akademsom kontekstu, u nastavku će biti ponuđene konkretne smjernice za pisanje e-mailova profesorima, a zatim i za konstruktivno sudjelovanje u nastavi i adekvatno korištenje konsultacija.

E-mail kao ogledalo profesionalnosti: Struktura, ton i najčešće greške

- ♦ U naslovu e-maila **precizno napisati predmet** (npr. “Upit u vezi termina uvida u ispitni zadatak iz kolegija Psihologija u marketingu”)
- ♦ Prilikom obraćanja **navesti samo titulu i/ili titulu i prezime** (npr. “Poštovana profesorice/Poštovana profesorice Bešlić”)
- ♦ **Jasno i sažeto objasniti razlog javljanja**. Izbjegavati redundantne informacije koje ne doprinose razumijevanju poruke ili su irelevantne za reakciju osobe kojoj je e-mail namijenjen (npr. “Javljam Vam se kako bih Vas zamolio za termin konsultacija budući da bih želio saznati više o svom učinku na proteklom ispitu”)
- ♦ **E-mail treba biti profesionalan i napisan sa poštovanjem**, što daje pozitivan ton razgovoru. (npr. “Cijenio bih Vaše povratne informacije i smjernice kako unaprijediti svoj rad na ovom kolegiju”)
- ♦ **E-mail završiti zahvalom i potpisom s punim imenom i prezimenom te godinom studija**. Po potrebi se može dodati i naziv studijskog programa ili fakulteta, kako bi vas profesor lakše prepoznao.

Dodatne sugestije:

- ♦ Obraćanje, kao što je već istaknuto, uvijek **započinjete titulom i prezimenom osobe kojoj se obraćate**. Izuzetak su situacije u kojem se obraćate instituciji (npr. studentskoj službi ili dekanatu) ili odgovarate na e-mail u kojem nije naznačen pojedinac nego institucija u ime koje vam je taj e-mail upućen. Naprimjer: “Poštovani, obraćam vam se sa molbom da, u skladu sa svojim nadležnostima, razmotrite mogućnost za naknadnu predaju dokumentacije zbog opravdanih ličnih razloga.” Ili: “Poštovani, zahvaljujem se na dostavljenoj obavijesti o terminu predaje dokumenata.”
- ♦ Prilikom odlučivanja o tome da li i kojeg sadržaja uputiti e-mail profesor, vodite se principom optimizacije komunikacije. To znači da biste trebali *izbjegavati pitati za informacije koje su lako provjerljive*

i dostupne i za koje postoji velika vjerovatnoća da su prethodno saopštene, javno oglašene, možda čak i putem više komunikacijskih kanala. Naprimjer, trebali biste izbjegavati pitati za termin ispita ili konsultacija, budući da su to javno dostupne informacije.

- ♦ Također biste trebali biti **konkretni ne samo u formulaciji pitanja, izražavanju molbi ili potreba, već i u prijedlozima, mogućim rješenjima primjerenim komunikacijskom kontekstu**. Razmotrimo primjer jednog takvog e-maila: “Poštovana profesorice, u potrebi sam razgovarati sa Vama o preliminarnim rezultatima mog istraživačkog projekta u okviru magistarske radnje. Zbog učešća na konferenciji koja se održava u Tuzli, nažalost, neću biti u prilici doći ove sedmice u vrijeme Vaših konsultacija. Da li biste možda imali vremena za kraći online sastanak? Ukoliko Vam odgovara, to može biti u vrijeme kada inače održavate konsultacije ili neki drugi dan. U tom slučaju predložila bih četvrtak, u bilo koje vrijeme kada Vama odgovara. Hvala Vam na razumijevanju. Srdačan pozdrav.” Ovo je primjer e-maila u kojem studentica konkretnim prijedlogom facilitira daljnju komunikaciju – profesorica na ovakav e-mail može odgovoriti vrlo koncizno.
- ♦ Iako ne podliježe istim pravilima kao komunikacija za vrijeme konsultacija uživo - koje su obično vremenski određene – e-mail korespondencija bi također trebala zahtijevati određeni nivo obazrivosti. **Pisanje e-mailova u kasnim noćnim satima, ili isuviše rano ujutro trebalo bi izbjegavati**, posebno s obzirom na mogućnost da bi moglo izazvati utisak hitnosti, ali i nepoštovanja i neprofesionalnosti.
- ♦ Bez obzira koliko ste nezadovoljni odgovorom na e-mail koji ste uputili, ili on trenutno ne zadovoljava vaše potrebe u potpunosti, **primjeren je odgovoriti** na njega. Naprimjer, iako vidno razočaran zbog odbijenice profesora da mu napiše preporuku za stipendiju (profesor u e-mailu izražava žaljenje budući da neće biti u mogućnosti to učiniti do naznačenog roka), student bi se u povratnom e-mailu trebao zahvaliti za odvojeno vrijeme i razmatranje prijedloga. Ili studentica kojoj na sličnu molbu profesorica odgovara sa potpitanjem kako bi mogla formulisati konačan odgovor (npr. studentica nije naznačila do kada joj je potrebna preporuka) ne bi smjela propustiti priliku

odgovoriti, iako je moguće naknadno ocijenila da joj ova preporuka vjerovatno neće niti trebati.

- ♦ Za vas koji imate poseban senzibilitet za jezik ovo će biti interesantno: U vrijeme obilatog korištenja prefiksa u jeziku, koji funkcionalno ne doprinose kvaliteti komunikacije, dobro bi bilo izbjegavati zamku korištenja sintagme “Lijep pozdrav”, posebno skraćenice “lp”, budući da u jeziku nema nikakvo opravdanje – pozdrav je po sebi lijep (zar ne?). Ukoliko vas baš “mrzi” završiti poruku samo sa: “Pozdravljam Vas”, možete iskoristiti: “Srdačan pozdrav”.

Individualni digitalni identitet, ili digitalni trag kojeg ostavljate u akademskom prostoru, utjecat će na kvalitet interpersonalne komunikacije sa profesorima i kolegama. On je odraz vaše akademske (ne)kulture i jedan je od glavnih “krivaca” za profesionalni dojam koji ostavljate na druge. Stoga, neka ne bude slučajan, već pažljivo, svjesno odabran i kreiran.

Tokom nastave: Konstruktivno sudjelovanje i postavljanje pitanja

Iako svako od nas ima određeni komunikacijski stil i nivo socijalne ugodnosti koju osjeća kada je u potrebi javno izlagati ili se uključiti aktivno u akademsku diskusiju, obrazovni kontekst bi trebao biti psihološki sigurno okruženje u kojem svako može i trebao bi pomjerati svoje granice – stvarajući za sebe prostor za napredovanje i doživljavanje komunikacijskog uspjeha. Dakle, tokom odvijanja nastave, od studenata se očekuje konstruktivno sudjelovanje koje se može manifestirati na više načina. U najkraćem, pod konstruktivnim sudjelovanjem u nastavi najčešće se misli na sljedeće:

- ♦ aktivno praćenje izlaganja koje podrazumijeva aktivno slušanje dok neko drugi izlaže (profesor, kolega) i uvažavanje drugih sudionika;
- ♦ spremnost da se postavi pitanje kojim student pokazuje razumijevanje ali i motiviranost da sazna više i dublje;
- ♦ iznošenje vlastitih razmišljanja i iskustava u vezi sa obrađivanom temom, ali i suzdržavanje od neopravdanog prekidanja toka diskusije ili predavanja.

U konačnici, korisno je osvijestiti i to da komunikacija u nastavi može biti značajno narušena zbog potrebe pojedinca da dominira u diskusiji.

Potreba da se dominira u diskusiji obično izaziva komunikacijsku neravnotežu i stoga, skoro pa u pravilu negativnu reakciju auditorija. Zbog toga je važno da osoba razumije kako će razvijanjem osjećaja za mjeru u govoru doprinjeti uspostavljanju pravednije komunikacijske ravnoteže i dinamike grupnih diskusija, istovremeno izražavajući poštovanje prema drugim sudionicima.

Iako postavljanje pitanja u osnovi predstavlja jedan od ključnih oblika aktivnog sudjelovanja u nastavi, ono mora biti *sadržajno i formativno prilagođeno akademskom kontekstu*. Kultura postavljanja pitanja podrazumijevala bi npr.: *prepoznavanje pravog trenutka za postaviti pitanje* (izbjeci neopravdano prekidanje izlaganja druge osobe ili prekidanje diskusije u njenom vrhuncu samo da bismo mi nešto rekli), *odabrati primjeren način postavljanja pitanja i ton* (jasno, sažeto sa uvažavanjem), i *zadržati autentičnost i iskrenost u vezi sa namjerom odnosno motivom postavljanja pitanja*. Naime, postaviti pitanje samo radi toga da bi se postavilo, bez da njegov sadržaj pokazuje da smo se prethodno angažirali i ozbiljno promislili o temi predavanja ili diskusije, potpuno je nesvrhsishodno. Pri tom, ovakvo komunikacijsko ponašanje može djelovati zbujujuće na ostatak auditorija, unijeti nejasnoću i sasvim raspliniti daljni tok diskusije. Dodatno, vrijedi podsjetiti i na to da bi postavljanje pitanja trebalo proizilaziti iz autentične znatiželje i želje za dubljim saznavanjem, a ne iz puke potrebe “propitivanja” kompetencija profesora – što je radnja obično bez konstruktivnog, zadovoljavajućeg krajnjeg ishoda.

Korisno je također podsjetiti na još neke važne aspekte akademski primjerenog ponašanja na nastavi. Prethodno smo već spomenuli važnost toga da budemo svjesni (ne)usklađenosti verbalnih i neverbalnih poruka i njihovog utjecaja na efikasnost komunikacije na nastavi, pa i mimo nastavnog konteksta. U akademskom kontekstu također se očekuje poštivanje prostora i uloga, posebno kada je riječ o akademskoj hijerarhiji i njenoj tradicionalno utemeljenoj vrijednosti.

Konsultacije – prostor za dijalog a ne monolog

Za kraj ovog dijela, imajući u vidu sve prethodno navedeno, vrijedi posebno istaknuti i važnost konsultacija uživo kao komunikacijski specifičnog konteksta sa više mogućih ishoda: od vrlo konstruktivnih do onih koji bi mogli izazvati otpor, nesporazum ili čak povlačenje u komunikaciji. U nastavku slijedi kratak pregled preporuka kojima se studenti mogu rukovoditi kako bi povećali vjerovatnost najboljeg ishoda:

Za konsultacije se treba pripremiti

Iako se može učiniti da je najveća odgovornost za uspješne konsultacije na profesoru, istina je barem djelimično drugačija. Studenti bi na konsultacije trebali dolaziti *sa jasno formuliranim pitanjima, nedoumicama ili konkretnim molbama* o kojima žele razgovarati (“Možete li mi potvrditi relevantnost ovih referenci za pripremu seminarskog rada?”), izbjegavajući nejasnoću i preopširnost (“Došla sam Vas zamoliti da mi predložite o čemu bih mogla pisati u okviru zadane teme seminarskog rada? Nisam posebno inspirisana, imate li Vi neku ideju?”). Važno je, uz to, ukratko i jasno objasniti *kontekst iz kojeg je proistekla potreba za konsultacijama* (“Dugo pretražujem literaturu, i u jednom sam trenutku osjetio preplavljenost dostupnim člancima u ovoj oblasti. Trebao bih odabrati neki kriterij za selekciju – koji će mi od njih biti više od koristi, a koje ovaj put mogu preskočiti.”). Kako bi *ograničeno vrijeme predviđeno za konsultacije bilo iskorišteno na konstruktivan način*, od studenata se očekuje da ponesu relevantne radne materijale (npr. članak, magistarski rad, istraživački materijal i instrumentarij) na kojima će se temeljiti razgovor.

Važno je poštovati i vremenske granice i profesionalni kontekst

Na konsultacije se dolazi na vrijeme i pomoć se ne traži neposredno pred istek predviđenog roka. Naprimjer, student koji je sedmicama unaprijed upoznat sa temom seminarskog rada, ne bi se trebao obraćati profesoru sa molbom za konsultacije svega nekoliko dana prije roka za predaju, ukoliko to radi uglavnom zbog pojašnjenja očekivanja vezanih za zadanu temu i sami zadatak. Takvo ponašanje najčešće ostavlja utisak neorganiziranosti, nedostatka motiviranosti i neprofesionalnosti.

Pitanja trebaju biti što specifičnija i usmjerena na konkretne ciljeve konsultacija.

Konkretno, to bi značilo da je umjesto: *“Da li je ovo što sam napisala dobro?”*, uputnije konsultacije iskoristiti za dobivanje odgovora na pitanje: *“Možete li me uputiti na šta bih trebala obratiti više pažnju u ovom dijelu teksta?”* ili *“Raduje me Vaša konstatacija da je moj rad jedan od najbolje ocijenjenih u ovom ispitnom roku. Mene zanima kojim se svojim dijelovima posebno istakao među drugima?”* Ne treba zaboraviti na činjenicu da konsultacije nisu prevashodno u funkciji toga da se osjećate dobro, već da biste imali jasnoću oko toga kako raditi dalje u svrhu postizanja vaših akademskih ciljeva. Uz to, treba biti jasno da su konsultacije prevashodno namijenjene tome da student dobije pojašnjenja gradiva, razvije temeljnije razumijevanje konceptualnih i teorijskih okvira, usmjerenje u vezi sa istraživanjem literature u oblasti od interesa, istraživačkim radom, pisanjem završnih diplomskih i magistarskih radova, povratne informacije za svoj rad. Naravno, svima bi trebalo biti jasno da konsultacije nisu ni terapijska seansa niti neformalna besjeda. No, nije pogrešno, a nije ni rijetko (ponekad je čak i korisno) da studenti pokažu svoju emocionalnu otvorenost – ranjivost, nesigurnost, osjećaj preopterećenosti pa čak i strah od neuspjeha ili sumnju u svoje sposobnosti. Sve dok su jasno postavljene granice uloga (balans između neformalnog i akademske distance), poštuje se vrijeme konsultacija i zadržava fokus na akademskim temama – to može biti u redu.

**Komunikacija među studentima:
Od neslaganja do saradnje u timskom radu**

Nije neobično da se već na samom početku, u *ad hoc* studentskim timovima, koje obično formira profesor za potrebe nekog akademskog zadatka, uoče mnogi problemi koji predstavljaju prepreku izgradnji efikasne saradnje. Za početak, spomenimo da već *nedovoljno međusobno poznavanje članova tima* može voditi inicijalnom nepovjerenju i psihološkoj distanci. No čak i kada se članovi relativno dobro poznaju i dalje se mogu suočiti sa problemom *neadekvatno definiranih uloga i očekivanja*.

Ono postaje lako uočljivo kroz preklapanje zadataka, osjećaj frustracije i nesnađenosti te izbjegavanja odgovornosti za rad. Uz to, *različiti stilovi rada i motiviranosti za rad kao i nivoi razvijenosti komunikacijskih vještina* mogu doprinijeti međusobnom nerazumijevanju, konfuznosti i neefikasnosti u radu. Neki studenti preuzimaju inicijativu i nameću se kao lideri, što drugi mogu protumačiti kao potrebu za dominacijom, nametljivošću pa čak i kao odraz neosnovane sumnjičavosti prema kompetencijama drugih. To može voditi pasivizaciji članova, povlačenju ili razvoju otvorenijih sukoba. Također, mnogi studenti nisu naviknuli raditi u timu i nisu spretni u pružanju i primanju konstruktivnih povratnih informacija. Anksioznost zbog javnog nastupa ili nesigurnost i strah od nastanka konflikta ugroziti će prilike za razmjenu mišljenja. Uz to, neki studenti imaju loša prethodna iskustva timskog rada, zbog čega se odlučuju biti pasivni ili pak naglašeno defanzivni, što sve može dovesti do tromosti timske dinamike ili, u drugom slučaju, produbljivanja sukoba.

No i kada sve drugo funkcioniše, dva su problema kojima se timovi rijetko svjesno posvete: *nejasno postavljen cilj rada i odsustvo zajedničke vizije i osjećaja svrsishodnosti*. Problem postavljanja prioriteta, kriva interpretacija i nerazumijevanje vlastite uloge u timu, nesinhronizacija aktivnosti i fragmentiranost u radu, samo su neke od posljedica nejasno postavljenog cilja u radu. U odsustvu jasnoće cilja gubi se i fokus, smanjuje se zadovoljstvo saradnjom i nivo angažiranosti članova. Pretjeranoj fragmentiranosti rada, smanjenju kohezivnosti tima i osjećaju kolektivne odgovornosti posebno doprinosi izostanak zajedničke vizije zadatka.

Kao što je ranije naglašeno u kontekstu komunikacije student–profesor, i u segmentu komunikacije među studentima posebnu pažnju posvećujemo pojedinim izazovima i dinamici međuljudskih odnosa, koji su tokom višegodišnjeg nastavničkog rada prepoznati kao ključni za uspješnu integraciju studenata u visokoobrazovni kontekst.

Stoga u nastavku donosimo praktične smjernice/preporuke/strategije usmjerene unapređenju komunikacije u okviru timskog rada, koje se uglavnom odnose na efikasnu podjelu uloga, donošenje odluka i rješavanje konflikata te njihovu prevenciju:

- ♦ **Nastojte upoznati članove svoga tima.** To znači da ćete željeti saznati više o njihovim ličnim karakteristikama, interesovanjima, stilovima rada i dr.
- ♦ **Razvijajte kulturalnu osjetljivost.** Razumjeti i poštovati činjenicu da članovi tima mogu imati različite interpretacije i sentiment u vezi sa prikladnim stilovima komunikacije, doživljaj autoriteta i prikladnih formi timskog rada doprinijet će boljem međusobnom razumijevanju i razvoju osjećaju pripadnosti.
- ♦ **Na samom početku definirajte zajednički cilj(eve) i očekivanja.** Važno je da članovi tima na isti način razumiju šta je njihov zajednički zadatak, koji su očekivani ishodi i svrsishodnost. Postojanje zajedničke vizije zadatka i očekivanog rezultata ima snagu sinhronizirati i strukturirati rad i podići nivo angažiranosti.
- ♦ **Definirajte jasno ulogu svakog člana tima, u skladu sa njihovim kompetencijama, preferencijama i mogućnostima.** Na ovaj način će svako imati priliku dati svoj doprinos i osjećati se uspješno, što su preduslovi za nastavak kvalitetne saradnje i postizanja ciljeva.
- ♦ **Uvažavajte različite stilove rada.** To ne znači nužno da ćete primjenjivati svaki, kako biste osigurali da se svaki član tima osjeća dobro i poštovano. To znači razumjeti da razlike u dinamci, pristupima, nivou angažiranosti na zadatku proizilaze iz različitih stilova rada, od kojih svaki u nekom momentu može biti koristan. Vaš zajednički cilj je nastojati uskladiti stilove koliko je moguće i pronaći komplementarno rješenje za konkretan zadatak, do nekog narednog kada ponovo možete donijeti odluku o najboljem pristupu u radu.
- ♦ **Radite na svojim komunikacijskim kompetencijama.** Posebno će to biti važno u kontekstu davanja i primanja povratnih informacija, izražavanja nezadovoljstva ili neslaganja bez konflikata te ukazivanja poštovanja kroz praktikovanje aktivnog slušanja.
- ♦ **Naučite se prihvatiti da konflikti nisu nužno loši i da će usvajanje metodologije donošenja odluka na nivou grupe spasiti timsku saradnju.** Ukoliko uspijemo u svemu prethodno navedenom, vjerovatnoća za javljanje konfliktu će se značajno smanjiti. Kolaborativna komunikacija i donošenje odluka na nivou tima će se pokazati ključnim vještinama u brojnim studentskim akademskim poduhvatima.

Primjenom adekvatnih tehnika odlučivanja timski rad postaje produktivniji, a članovi izgrađuju međusobno uvažavanje i povjerenje.

- ♦ **Uvažavajte prethodna iskustva u timskom radu.** Ne nose svi pozitivne emocije iz prethodnog timskog rada. Prije nego donesemo ishitren zaključak da neko nije “timski igrač”, dobro je provjeriti da li je trenutno stanje nespremnosti za timski rad rezultat prethodnih negativnih iskustava.

Dodatne sugestije:

- ♦ Neko ko će preuzeti ulogu *facilitatora timskog rada* može, prema potrebi, organizovati povremene, kratke refleksivne sastanke (uživo ili online) kako bi se raspravilo o mogućim dilemama, i problemima. Naprimjer, ukoliko neko osjeća da je nedovoljno angažiran ili cijeni da je prekomjerno opterećen, samo identifikacija tog problema tokom razgovora već može pomoći timu da adekvatno adresira ovaj problem i pronađe rješenje.
- ♦ Konflikti se već normativno posmatraju kao nešto što je potrebno izbjegavati, kao znak nestabilnosti (odnosa) ili disfunkcionalnosti, no nisu svi konflikti loši i umjesto da ih izbjegavamo trebali bismo samo naučiti kako njima upravljati (Marković, 2023). U timskom radu, konflikti ponekad mogu voditi većoj kreativnosti, inovacijama, poboljšanju kako individualnog tako i timskog učinka. Da bismo, ipak, prevenirali one izbjegive, predlažemo da razmislite kako ukloniti dva najčešća izvora njihovog nastanka u komunikaciji među studentima: 1. raspodjela uloga i 2. donošenje odluka i rješavanje konflikata. Kako bismo dodatno osnažili navedene tvrdnje, u nastavku iznosimo nekoliko ilustrativnih primjera.

Primjer 1: Raspodjela uloga – svako treba imati svoje mjesto u timu

U okviru seminarske nastave, grupa od pet studenata radi na istraživačkom projektu. Studenti se odlučuju odmah definisati svoje uloge na zadatku. U nemogućnosti da se svi fizički susretnu na istom mjestu, dogovore se održati kraći online sastanak samo sa jednim ciljem – razmijeniti informacije o vlastitim interesima, ključnim kompetencijama, ranijim

iskustvima i individualnom doprinosu timskom radu, izborima zadovoljstva i zabrinutosti, ali i dostupnosti za rad u narednom periodu (npr. zbog obaveza prema ispitima, drugim planiranim akademskim zadacima i dr.).

Dobar pristup:

Budući da se Student A iz hobija već neko vrijeme bavi dizajnom preuzeo je ulogu tehničkog uređenja cjelokupnog izvještaja i prezentacije koju će tim koristiti kako bi predstavio rezultate svog istraživanja. Student B je preuzeo zadatak pisanja teorijskog dijela rada i diskusije dobivenih nalaza, s obzirom da ima razvijene analitičke vještine i vještine kritičkog mišljenja i argumentacije. Studentica C će pomoći Studentu B u ovom zadatku, budući da je i ranije, radeći na sličnim zadacima davala značajan doprinos timu pokazavši se vrlo spretnom u pronalaženju i ispravnom korištenju prikupljenih dokaza te primjenjujući kritičku analizu dostupnih sadržaja. Preostali članovi preuzimaju zadatke pretraživanja literature, primjene istraživačkog instrumentarija i vođenja bilješki sa terena. Svi članovi pripremaju metodologiju istraživanja i učestvuju u izradi zaključaka svoga rada.

Loš pristup:

Tim odlučuje da nema potrebe da se sastaju prije nego se pojavi nešto konkretno na čemu će se raditi. Uloge preuzimaju prema vlastitom nahođenju ili navikama. Neki čekaju da se drugi prvi jave i preuzmu inicijativu. Drugi čekaju da popune praznine u zadacima koji prethodno nisu dodijeljeni. Jedna studentica, za koju niko u tom momentu ne zna da je najviše zauzeta drugim obavezama, dobiva kritično važan zadatak, koji neće stići obaviti na vrijeme.

Zapažanje:

Planiranje dodatnog vremena za međusobno upoznavanje članova i otvoren razgovor o kapacitetima i motivaciji svakog od članova za izradu zajedničkog zadatka nije luksuz, već ključni resurs iz kojeg će tim crpiti svoju snagu i zadovoljstvo!

Primjer 2: Donošenje odluka – dogovor ili na(d)metanje?

U popozicijama zajedničkog zadatka studentima je data mogućnost izbora načina prezentacije finalnih rezultata svoga rada. Tim treba odlučiti hoće li rezultate prikazati u obliku PowerPoint prezentacije, video materijala, prijedloga strukturirane radionice prilagođene ciljnoj skupini, ili kombinaciju navedenoga.

Dobar pristup:

Glasanje. Studenti se odlučuju konačnu odluku proglasiti nakon provedenog glasanja. Većina glasa za kombinaciju video materijala i PowerPoint prezentacije. Manjina prihvata odluku.

Pregovaranje. Jedan član tima pristaje odustati od svog prijedloga da to bude samo video materijal, uz uslov da se neki od elemenata njegovog prijedloga ipak budu inkorporirani. Ostatak tima prihvata ovaj prijedlog.

Konsenzus. Nakon dugotrajne rasprave i razmjene argumenata, članovi tima se usaglašavaju da je kombinacija PowerPoint prezentacije i video materijala najprikladnija s obzirom na postavljene ciljeve zadatka ali i kompetencije članova tima.

Loš pristup:

Jedan član tima preuzima ulogu donositelja odluke, ili se odluka donese bez diskusije, uz tek nagoviještene izazove ili nedoumice s napravljenim izborom.

Zapažanje:

Svaki od navedenih pristupa, osim posljednjeg, predstavlja metodologiju donošenja odluka koja može osigurati transparentan, inkluzivan proces, sa zadovoljavajućim ishodom, no ima i svoja ograničenja. Npr., *glasanje* može obezbijediti brzo donošenje odluke, no kasnije se može javiti potreba da se tim suoči sa efektima nezadovoljstva članova čija volja nije ispoštovana (njihove ideje nisu usvojene). *Pregovaranje* doprinosi tome da se članovi tima osjećaju poštovanim a njihove ideje uvažanim, no može značajno produžiti vrijeme odlučivanja i iscrpiti sudionike. U konačnici, odlučivanje konsenzusom podržava učešće

svih članova i jača kolektivnu odgovornost za ishod odlučivanja. Ipak, postoji rizik od prebrzog odlučivanja zbog povlačanja nekih članova iz razgovora zbog dominantnih i glasnih govornika. Ovaj rizik se često naziva i rizik od površnog pristanka ili "*lažnog konsenzusa*" (npr. Harvey, 1974; Janis, 1982; Ross, Greene i House, 1977) i može voditi do frustracija, narušenog povjerenja, pasivnog otpora pa čak i kontraproduktivnog ponašanja nekih članova (sabotaža kasnijih aktivnosti zbog nezadovoljstva donesenom odlukom). Stoga je važno da se unutar tima radi na kreiranu psihološki sigurnog radnog okruženja u kojem će se svako osjećati ugodno izražavati svoje stavove i mišljenja, poštujući istovremeno druge, bez osuđivanja, i bez straha od osude.

Između tišine, sukoba i ravnoteže: Stilovi komunikacije u studentskoj svakodnevici

Nastanak mnogih nesuglasica i konflikata obično se dovodi u vezu sa *percipiranom nepravdom* (npr. studenti percipiraju kako profesor ne ocjenjuje pravedno, favorizujući određene pojedince ili grupe), *neskladom u vrijednostima i uvjerenjima* (npr. članovi grupe imaju različite poglede na to šta podrazumijeva akademski integritet), *prisustvom negativnih stereotipa* (studenti iz marginalizovanih grupa suočavaju se s predrasudama o njihovim sposobnostima ili motivaciji za studij), i *konkurencijom za ograničene resurse* (npr. napetost među studentima se može javiti u situacijama kada postoji velika konkurencija pri apliciranju za stipendije, mentorstva u izradi magistarskih radova i sl.). Ipak, značajan dio njih zapravo proizilazi iz nedostatne ili neefikasne komunikacije (Marković, 2023). Takva komunikacija često dovodi do pogrešnih ili nepotpunih tumačenja situacija i ponašanja drugih, što dodatno otežava međuljudske odnose i povećava mogućnost nesporazuma.

Pojava konflikta ne znači nužno kraj saradnje. Ipak, važno je prepoznati da neke konfliktne situacije treba nastojati prevenirati. Posebno ukoliko postoji mogućnost da se problem razriješi s vremenom, bez dodatne eskalacije, ili kada su uključene osobe trenutno emocionalno uznemirene i sklone impulsivnom ili agresivnom ponašanju (Marković, 2023).

U akademskom okruženju, to može značiti npr. odgađanje potencijalne rasprave s kolegom sa kojim radite u timu u trenutku kada je prisutna tenzija, kako bi se izbjegla daljnja eskalacija i omogućio konstruktivniji dijalog u pogodnijem trenutku.

Iako različiti stilovi komunikacije, na svoj način mogu biti korisni u prevenciji ili adekvatnom upravljanju konfliktima, samo jedan stil obezbjeđuje dugoročno korisne efekte na saradnju, doprinoseći zadržavanju zdravijih i efikasnijih odnosa. Riječ je o asertivnom komunikacijskom stilu kojeg se često naziva i “zlatnim standardom” u komunikaciji (npr. Alberti i Emmons, 2017).

Asertivni stil predstavlja jasno i iskreno izražavanje vlastitih misli, osjećanja i potreba, ali na način koji uzima u obzir i poštuje prava i mišljenje drugih, uz istovremeno zalaganje za svoja prava, potrebe i lične granice (Pipas i Jaradat, 2010). *Pasivni stil*, s druge strane karakterizira povlačenje i izbjegavanje izražavanja vlastitih želja i osjećanja, često zbog straha od započinjanja konflikta ili odbacivanja. Nasuprot tome, *agresivni stil* podrazumijeva nametanja vlastitih stavova na način koji može biti posebno uvredljiv i dominantan, vodeći uključene strane u ambis konflikta, ponekad i trajno narušenih odnosa. I u konačnici, *pasivno-agresivni stil* objedinjuje elemente prethodna dva, u kojem se nezadovoljstvo izražava indirektno, obično kroz sarkazam ili otpor, što dugoročno može mnogo naštetiti komunikaciji i saradnji.

Sljedeća tabela sažima temeljne karakteristike najpoželjnijeg stila komunikacije temeljene na radu Marković (2023), a koje mogu poslužiti kao orijentir u svakodnevnoj komunikacijskoj praksi.

Tabela 5. Karakteristike asertivnog komunikacijskog stila

Temeljna osobina	Opis
Učinkovitost	Komunicira na jasan, precizan i najučinkovitiji način – koristi verbalne i neverbalne izraze koji podržavaju poruku.
Otvorenost i iskrenost	Izražava osjećaje, mišljenje i želje otvoreno, iskreno i s poštovanjem, uvažavajući i potrebe drugih.
Upotreba “ja -poruka”	Koristi “ja-poruke” umjesto optuživanja – preuzima odgovornost.
Proaktivnost	Svoj stav iznosi samoinicijativno i s lakoćom, često prije nego drugi to učine.
Orijentacija ka rješenju	Teži obostranoj koristi (“win-win” ishodima) i predlaže rješenja koja uzimaju u obzir sve uključene strane.
Postavljanje granica	Jasno izražava šta želi i osjeća, ali i postavlja granice koje usmjeravaju daljnju komunikaciju.
Nesklonost pritisku	Ne postavlja ultimatum niti zahtjeve, niti reagira napadački ukoliko njegove potrebe nisu odmah zadovoljene.
Socijalna opuštenost	Osjeća se ugodno i relaksirano u društvenim situacijama.
Spremnost na konstruktivni konflikt	Ne boji se konfrontacija ni konflikata – vidi ih kao priliku za razmjenu mišljenja i razvoj odnosa.
Poštovanje prema drugima	Odnosi se prema drugima s uvažavanjem, bez omalovažavanja ili agresije.
Stabilan identitet i emocionalna zrelost	Ne povlači se iz komunikacije zbog straha od tuđeg neodobravanja – ostaje vjeran sebi i svojim vrijednostima.

Komparativna analiza stilova komunikacije na primjerima iz akademske svakodnevnice studenata

U svrhu ilustracije ranije iznesenih teorijskih postavki, slijedi prikaz nekoliko relevantnih scenarija iz akademskog konteksta. Ponuđeni primjeri reakcija u okviru svakog od razmatranih komunikacijskih stilova samo su ilustrativni, dakle nisu ograničeni na navedene opcije, već su moguće i dodatne interpretacije¹.

¹ Više o prednostima asertivne komunikacije, njenim primjenama u akademskom kontekstu te mogućnostima uvežbavanja ovog komunikacijskog stila može se pronaći u: Marković, M. (2023). Asertivne komunikacijske vještine u funkciji prevencije konflikta. U S. Bjelan & L. Kafedžić (Ur.), *Jačanje kompetencija za odgovorno građanstvo u visokoškolskoj nastavi* (str. 130–177). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

Scenarij 1: Kad mentor nije dostupan – primjeri različitih reakcija

Profesoricu, koja vas mentoriše kroz izradu završnog magistarskog rada, posljednje dvije sedmice ne nalazite u njenom kabinetu za vrijeme konsultacija, a ne odgovara Vam ni na e-mailove. Vi imate niz dilema i pitanja o kojima sada već prilično hitno trebate sa njom prodiskutirati kada se vidite. Taj dan ste je opazili u hodniku i krenuli put nje, na šta je ona odredovala rečenicom: “Nisam Vam se uspjela javiti budući da sam morala otvoriti bolovanje. Žao mi je, no sada Vas ne mogu primiti, imam hitnih obaveza. Hajde da pokušamo sljedeće sedmice...”

Odgovor asertivnog komunikatora:

“Žao mi je. Nadam se da ste sada dobro? Razumijem da ste zauzeti, ali ja sa Vama trebam razgovarati prilično hitno. Ukoliko sada nije pogodno, u koje vrijeme danas bismo se mogli vidjeti?”

Odgovor pasivnog komunikatora:

“U redu, razumijem... ništa, sačekati ću da mi se javite kad budete mogli.”

Odgovor agresivnog komunikatora:

“Kako to mislite da nemate vremena za mene? To je neprofesionalno i neprihvatljivo! Moram naglasiti da je ova situacija za mene zaista hitna i da očekujem da se ozbiljno pristupi mom zahtjevu. Molim Vas da mi odmah predložite termin, jer meni od toga mnogo toga zavisi.”

Odgovor pasivno-agresivnog komunikatora:

“Očigledno je da uvijek imate druge prioritete kada je meni potrebna pomoć. Izgleda da Vam moja tema nije toliko interesantna i važna.”

Scenarij 2: Stres, rokovi i prijateljstva – balansiranje između obaveza i usluga

Imate kratak rok za određeni studentski projekat (npr. zadatak iz nekog nastavnog kolegija na studiju) i u stisci ste s vremenom. Jedna od vaših bliskih prijateljica Vam se javi tokom ovog stresnog perioda i moli Vas da joj učinite uslugu u posljednjem trenutku. Ono što želite jeste da joj kažete kako nemate vremena, ali isto tako ne želite biti percipirani kao loša prijateljica.

Odgovor *asertivnog komunikatora*:

“Nažalost, danas ti ne mogu pomoći oko toga, čeka me obaveza prema pisanju projekta za šta mi predstoji jako malo vremena. No, slobodna sam za vikend. Sačekaj me, i riješit ćemo to za svega par sati.”

Odgovor *pasivnog komunikatora*:

“Nisam sigurna hoću li stići, stvarno sam zatrpana i imam neki rok, ... ali hajde, pomoći ću ti. Snaći ću se ja nekako.”

Odgovor *agresivnog komunikatora*:

“Ti mora da se šališ? Tražiš mi uslugu kad imam milion obaveza? I ti to dobro znaš. Baš si sebična!”

Odgovor *pasivno-agresivnog komunikatora*:

“Ma naravno, šta god tebi treba. Ja ionako imam viška vremena.”

Nakon što smo prikazali konkretne primjere reakcija na dvije različite stresne situacije, korisno je sažeti glavne karakteristike i posljedice različitih stilova komunikacije, koje se najčešće navode u literaturi. Sljedeća tabela daje pregled ključnih obilježja pasivnog, agresivnog, pasivno-agresivnog i asertivnog stila, kao i njihovog mogućeg utjecaja na međuljudske odnose i rješavanje problema o kojima vrijedi razmisliti.

Tabela 6. Ključne karakteristike i posljedice stilova komunikacije

Stil komuni- kacije	Opis ponašanja	Primjer reakcije / karakteristika	Utjecaj na odnose i rješavanje problema
Pasivni	Neizražavanje potreba, povlačenje, izbjegavanje sukoba	Ne postavlja zahtjeve, prihvata situaciju bez prigovora	Često vodi do nezadovoljstva, neriješenih problema koji se gomilaju
Agresivni	Ton krut, zahtjevan, optužujući, nepoštovanje drugih	Optuživanje, naređivanje, ignoriranje tuđih okolnosti	Može prouzrokovati sukobe, narušiti odnose, stvoriti otpor kod druge strane
Pasivno- agresivni	Indirektno izražavanje frustracije, sarkazam, dvosmislene poruke	Sarkastični komentari, kritike bez otvorenog izražavanja stavova	Stvara konfuziju, nerazumijevanje, dodatne tenzije u komunikaciji
Asertivni	Jasno i otvoreno izražavanje potreba, poštovanje prema drugima	Izražavanje vlastitih potreba i osjećaja, traženje rješenja	Povećava razumijevanje, gradi povjerenje, vodi do konstruktivnog rješavanja problema

Nije baš lako, niti moguće uvijek biti asertivan

Dostići savršen nivo asertivne komunikacije, u kojem će osoba dosljedno i u svakoj situaciji reagovati asertivno, u praksi je nemoguće. Upravo ta činjenica često služi kao argument skepticima koji nastoje umanjiti vrijednost nečijeg truda da komunicira asertivno (Marković, 2023). Drugim riječima, ukoliko je biti asertivan dobitna kombinacija u interpersonalnoj komunikaciji, zašto ne uspijevamo u svakoj socijalnoj situaciji izvući ovaj *Bingo*?

Na prvu, mogli bismo pomisliti da nam jednostavno nedostaje *vještina balansiranja* između nastojanja da zadovoljimo vlastite potrebe i želje da odgovorimo na potrebe drugih (Omura, Levett-Jones i Stone, 2019). Ili *uzori* kojima vjerujemo a koji bi nas tome mogli poučiti (ljudi se često deklarativno zalažu za nešto, no njihovo ponašanje govori nešto sasvim drugo). Iako su navedeni razlozi relevantni, istinsko razumijevanje zahtijeva dublju analizu. I sam akademski kontekst krije kompleksne izazove.

Akadska zajednica uobičajeno poznaje strogu hijerarhiju, što studente može obeshrabriti u namjeri da iskreno i direktno iznesu svoje stavove i mišljenje, posebno u odnosu sa profesorima i drugim studentima (Kim i Ko, 2021; Sari i sar., 2023). Demotivirajuće na studente može djelovati *strah* koji se javi zbog procjene da će njihovo otvoreno zalaganje za vlastita prava, potrebe i lične granice, biti okarakterisano drskim, sebičnim, naredbodavnim... S tim povezan strah od konflikta i odbacivanja (Fragoso i sar., 2018; Levesque, 2024) često vode tome da studenti umjesto aktivnog biraju pasivni pa čak i pasivno-agresivni stil komunikacije, iako on može voditi razvoju nesporazuma, a dugoročno i sve većem nezadovoljstvu. U konačnici, i *biologija* ima svoje “prste” u ovome. Naime, akademski stres može oslabiti akademsku učinkovitost i doprinijeti psihološkoj uznemirenosti, čime se smanjuje kapacitet studenata za samorefleksiju i samoregulaciju u izazovnim situacijama (Kristensen i sar., 2023). Uz to, ne treba potcijeniti ni činjenicu da asertivna komunikacija zahtijeva više vremena i analize od npr. pasivne ili agresivne komunikacije (Marković, 2023).

Iako se mnogima ovaj stil komuniciranja čini kao teško dostižan cilj, dugoročno gledajući on je ne samo ostvariv već i vrlo socijalno isplativ, o čemu govore nalazi mnogih istraživanja (Marković, 2023). Ipak, njegova primjena treba biti promišljena, prilagođena kontekstu, sagovorniku i cilju komunikacije. Uz to, sposobnost komunikacijskog prilagođavanja, između asertivnog, pasivnog stila (ponekad čak i pasivno-agresivnog stila kada je to primjereno) predstavljat će ključ komunikacijskog uspjeha.

Kao završnu napomenu, potrebno je podsjetiti na to da je komunikacija složen, kontekstualan proces, stoga nije realistično očekivati dosljednu asertivnost – niti od sebe niti od drugih. Umjesto toga, dobro je prihvatiti vlastita komunikacijska ograničenja, ali i nastojati unapređivati vještine asertivne komunikacije. Na tom putu koristit će integrirati određene stavove radi lakšeg dolaska do “cilja”. Primjeri takvih stavova su:

- ♦ *Važno je postaviti realna očekivanja* – ne postoji savršenstvo, a posebno ne savršenstvo “iz jednog pokušaja”.
- ♦ *Učenje je proces koji se razvija kroz praksu.*
- ♦ *Stres, nesigurnost i strah* će u nekim situacijama biti osnovnim razlogom naših neadekvatnih reakcija.

- ♦ *Samosvijest i spremnost da se mijenjamo* važniji su od težnje da se stvori dojam savršenog komunikatora.
- ♦ *Podrška kolega, profesora i stručnjaka* može se pokazati ključnom za usvajanje vještina asertivne komunikacije.

Slušanje kao aktivna vještina: Zašto često mislimo samo šta ćemo reći, umjesto da saslušamo drugog

O vještinama komunikacije se mnogo govori i piše. Posebno kada je riječ o vještinama govora i pisanja. Mnogi teže tome da budu vješti govornici ili da se jasno i efektно izražavaju u pisanju, dok se slušanje, paradoksalno, gotovo uvijek podrazumijeva, kao pasivna, neupitna vještina, koja se događa spontano, stoga bez potrebe da se posebno razvija. Istini za volju, treba zauzeti samokritičnu poziciju i priznati da bismo vjerovatno i sami suočeni za mogućnošću da pohađamo neki kurs govornih vještina ili lijepog pisanja, s jedne strane, ili kurs aktivnog slušanja, s druge, izabrali ovo prvo. Sveukupno gledajući, nama kao da nedostaje pripreme za slušanje, a svi izazovi koji dolaze sa vremenom u kojem živimo samo dodatno kompliciraju ovu situaciju. Skoro je ironično to da u isto vrijeme većina nas cijeni druge koje doživljava kao dobre slušatelje, no samo slušanje nikada u konačnici ne dobiva toliko kredibiliteta kao (dobar) govor. U nekim kontekstima slušanje se posmatra marginalno, kao da je riječ o nekoj smetnji ili obavezi, stoga ga se sistematski ignoriše kao dio komunikacijskog procesa. Upravo u tome leži osnovni problem budući da je slušanje vjerovatno i najvažniji čin u komunikacijskom procesu. Marginalni status ove važne komunikacijske kompetencije vjerovatno je posebno izražen u individualističkim kulturama, u kojima govor i verbalna ekspresija služe kao snažan alat za demonstraciju efikasnosti, privlačenje pažnje i izgradnju društvenog statusa (Triandis, 1995). S druge strane, aktivno slušanje se percipira kao daleko manje korisna kompetencija u poređenju sa sposobnošću da se jasno i samouvjereno govori.

Kao slušaoci, ljudi se mogu svrstati u najmanje četiri opšte kategorije (Hunsaker, Alessandra i Alessandra, 2008): *neslušalac*, *marginalni slušalac*, *evaluativni slušalac* i *aktivni slušalac*. Kategorije se međusobno

razlikuju s obzirom na dubinu koncentracije i osjetljivosti slušaoca, pri čemu uzajamno povjerenje i efikasnost komunikacije raste kako napredujemo od prve kategorije. I tu dolazimo do aktivnog slušaoca i važnosti njegove vještine slušanja.

O aktivnom slušanju – definicija i prepreke

Ljudska bića su evoluirala kao izrazito socijalna bića i njihov je nervni sistem podešen na regulaciju koja se ostvaruje kroz povezanost s drugima. I upravo zbog toga, kada smo sigurni da nas neko pažljivo sluša, osjećamo sigurnost (Cozolino, 2014), poput one koju osjeća novorođenče zbog prisustva roditelja. Smanjuje se strah od odbacivanja i jača osjećaj vlastite vrijednosti. Mogućnost da govorimo o vlastitom životu, htijenjima, razmišljanjima i problemima dok nam druga osoba, posebno neverbalno, signalizira da je psihološki prisutna i usmjerena u potpunosti na ono što govorimo, ima moć smanjiti naše emocionalno opterećenje (Musa, 2025). To postaje vidljivo i na neurobiološkom nivou. Slušanje sa nepodijeljenom pažnjom doprinosi tome da se izgovoreno potvrdi kao stvarno i važno, što doprinosi većem samopouzdanju i potiče dalju komunikaciju. U prilog tome da sintagma “iscjeliteljska moć” slušanja nije pretjerana, govore rezultati brojnih istraživanja, a nalazi nekih od njih biće predstavljani u nastavku.

Aktivno slušanje je komunikacijska vještina koja uključuje potpunu angažiranost slušatelja – usmjerenu pažnju, razumijevanje i prikladnu povratnu reakciju — s ciljem potvrde da je poruka zaista shvaćena i uvažena. Ono uključuje verbalne i neverbalne signale poput *održavanja kontakta očima, prepričavanja ili pojašnjenja* (“Znači li to da...?”), te *uzdržavanje od osuđivanja ili prekidanja govornika*. Postavlja se sasvim logično pitanje: ukoliko je aktivno slušanje toliko vrijedno i poželjno, zašto je tako rijetko? Prije nego što se osvrnemo na različite pristupe u tumačenju ovog zaključka, potrebno je najprije razumjeti funkcionisanje našeg nervnog sistema.

Naš nervni sistem se tokom komunikacije ponaša vrlo selektivno. Naprimjer, iako ljudski mozak neprestano prima oko milijardu bita senzornih informacija u sekundi, kapacitet svjesne obrade iznosi tek oko 10 bita

u sekundi, što je disproporcija od približno 100 miliona puta (Zheng i Meister, 2025). Prema autorima, mozak se tokom evolucije razvijao tako da favorizira *kognitivnu ekonomiju* – sklon je racionalnom trošenju resursa, pa umjesto paralelne obrade većeg broja informacija, pažnju usmjerava na ono što procjenjuje kao najvažnije (Neuroscience News, 2024). S druge strane, dok osoba govori brzinom od 125 do 175 riječi u minuti, naš kognitivni kapacitet omogućava obradu 400 do 800 riječi u minuti (Hargie, 2011). To znači da nam ova psiholingvistička činjenica – sposobnost da obradimo znatno više riječi nego što ih čujemo ostavlja prostor da nam pažnju lako odvrte paralelne misli, čime slabi fokus na samu poruku sagovornika. Obje pojave ukazuju na to da je efikasna pažnja rezultat svjesne regulacije, a ne samo sposobnosti percepcije. U kontekstu naše krovne teme – aktivnog slušanja, navedene neurokognitivne i psiholingvističke činjenice pružaju osnovu za razumijevanje toga da ne možemo uvijek biti savršeni slušaoci. Ograničenja našeg sistema obrade informacija nisu stvar volje, već naše neurološke stvarnosti. Uz sve navedeno, na slušanje mogu značajno uticati fizičke barijere poput osvjettljenja, temperature i fizičkog položaja između govornika i slušatelja, zatim prisutnosti fiziološke buke (zbog fizičke bolesti, ozljede i sl.) ili psihološke buke (raspoloženje, nivo uzbuđenja koje doživljavamo), kao i perceptivne pristrasnosti.

Međutim, važno je razumjeti i lične te kognitivne prepreke slušanju. U nastavku ćemo spomenuti neke od njih kako bismo čitaoce potaknuli da lakše prepoznaju moguće uzroke nekvalitetne komunikacije u svojoj akademskoj svakodnevici, postanu svjesniji njihovog utjecaja na kvalitet socijalnih odnosa i, eventualno, pozele postati prisutniji, učinkovitiji sagovornici.

Lične prepreke slušanju ili “unutrašnji zidovi” između nas i aktivnog slušanja

Predrasude. U kontekstu njihovog utjecaja na komunikaciju, mogu biti izraženije ili manje vidljive. Naprimjer, u nedostatku vremena ili zainteresiranosti, možemo se opravdati žurbom i selektivno se dotaknuti samo dijelova poruke govornika sa kojom se slažemo. Obično se u takvim

situacijama odlučujemo osvrnuti na dio tuđeg govora koji nije kontroverzan i stoga je “siguran” za komentirati. Stvaramo *iluziju slušanja*, a zapravo *djelujemo iz predrasuda*. U nekom drugom komunikacijskom kontekstu odlučit ćemo se, naprimjer, za “taktiku” potpunog izbjegavanja, teme ili čak osobe, kako se ne bismo našli u situaciji u kojoj bi naši stavovi bili osporeni. Ovdje, dakle, ne možemo govoriti čak ni o površnom slušanju, već o njegovom potpunom izostanku. Predrasude, koje utiču na našu spremnost da nekoga aktivno saslušamo, utemeljene su obično na identitetu osobe, njenom spolu, rasnoj pripadnosti, nacionalnosti, dobi i sl. U ovakvim situacijama već unaprijed pretpostavljamo šta od nekoga možemo očekivati, šta će ta osoba vjerovatno reći, a da ju zapravo uopšte ne slušamo ili je slušamo tek površno. Naprimjer, tokom diskusije na nastavi, mlađe kolege ne uzimaju ozbiljno zalaganje starije kolegice, pretpostavljajući da su njena iskustva i zaključci iz “davnog, prošlog vremena” irelevantni iz perspektive savremene akademske misli. Ili, naprimjer, tokom rada na zajedničkom istraživačkom projektu jedna studentica ističe izostanak koordinacije aktivnosti te participativnog načina odlučivanja unutar tima kao ključne razloge njihovog dosadašnjeg neuspjeha. I dok drugi članovi tima samouvjereno navode druge razloge, poput: strožije kontrole rokova, pravednije raspodjele uloga i radnog opterećenja, važnost individualne ekspertize i dr., njeno pojašnjenje, koje je bilo i najbolje, sistematski biva ignorisano, zbog predrasuda prema njenom drugačijem stilu razmišljanja. Selektivno slušanje zbog predrasuda je osujetilo mogućnost efikasnije saradnje i ubrzanja tromog studentskog projekta.

Konverzacijski narcizam (engl. *conversational narcissism*). Pojam je popularizirao sociolog Charles Derber u svojoj knjizi *The Pursuit of Attention* (1979), opisujući tendenciju preusmjeravanja fokusa sa drugog na sebe, često uz ignoriranje ili umanjivanje onoga što je prethodno rečeno. Ovo često suptilno vraćanja pažnje na vlastito iskustvo danas je, u modernoj interakciji, više norma već izuzetak. Vrlo ga je lako prepoznati. Osoba u razgovoru brzo preusmjerava fokus sa drugoga na sebe, dajući odgovore koji skreću pažnju sa sagovornika na vlastito iskustvo i doživljaj: “Znam tačno kako ti je, i ja sam prošle godine imala identičan

problem...”, Meni se desilo slično, samo još gore...”, “Da, da, a znaš kako sam ja to saznala?”, “Nije to ništa, da vidiš kako se moja rodica opekla u toj priči...” Iako su ove konstrukcije često suptilne, ponekad nesvjesno izgovorene, one pokazuju narcističke obrasce u razgovoru. Stalno preusmjeravanje fokusa sa govornika na sebe sprječava održavanje pažnje neophodne za proizvođenje iscjeljujućih efekata aktivnog slušanja. Ovakvi nas obrasci podsjećaju zašto nas razgovori s određenim ljudima, bez obzira na njihovu namjeru, često više iscrpljuju nego što imaju očekivani terapijski, iscjeljujući efekat.

Povišena samosvijest ili konverzacijski egocentrizam. Često previše razmišljamo o tome kako izgledamo, kako sjedimo, kako drugi u tom trenutku razmišljaju o nama, da bismo imali punu pažnju na poruku koju senzorno primamo od govornika. Zaokupljenost ovim mislima prerasta u nešto što bismo mogli nazvati *konverzacijski egocentrizam*, stanje privremene zatvorenosti u vlastiti mentalni prostor. Osoba je fizički prisutna, ali je zapravo mentalno zaokupljena sobom. Naprimjer, dok kolege iz drugog tima izlažu svoju prezentaciju, studentica razmišlja samo o tome da li će za vrijeme svoje prezentacije zvučati uvjerljivo, sigurno, da li će se zbuniti i kako će kolege i profesor u tom slučaju reagirati. Okupirana mislima o tome propušta slušati svoje kolege i dati strukturiranu povratnu informaciju na njihov rad, kada profesor od nje to zatraži. Uz to, kolege joj zamjeraju nepažnju, tumačeći je kao znak nepoštovanja i nezainteresiranosti za njihov rad. Opsjednutost time kako izgledamo, kako djelujemo, šta ćemo reći — često prerasta u egocentričnost koja nas zatvara u vlastiti mentalni prostor.

Nedostatak motivacije za slušanje. Ukoliko poruku koja putuje do nas u određenom trenutku ne smatramo (lično) relevantnom, to najčešće znači da joj nećemo niti posvetiti pažnju. Iako to nužno ne predstavlja problem, budući da se fokusiramo na ono što nam obično koristi, dok drugo odbacujemo, postoje situacije kada takvo selektivno odbacivanje informacija može proizvesti više štete nego koristi. Npr., student gleda sve vrijeme u svoj mobitel, ignorirajući predavanje o metodologiji istraživanja, jer mu se čini nevažnim, no kasnije shvaća da bez tog znanja ne može čak ni započeti svoj završni magistarski rad. Ili studentica odluči ignorirati

predavanja koja su posvećena komunikaciji u timovima, procjenjujući da je to “irelevantno za ispit”. Kasnije, za potrebe timskog zadatka ne zna primijeniti osnovna načela participativnog odlučivanja, što rezultira slabim doprinosom timskom radu i njegovoj smanjenoj učinkovitosti. Uz to, tim gubi dio bodova budući da profesor svoju ocjenu temelji na procijenjenoj kvaliteti timskog rada. Dakle, ne treba brzati sa procjenama. Što prije shvatimo da nemamo dovoljno znanja, barem ne u početku, da bismo sa sigurnošću procijenili koliko je nešto važno, to ćemo biti spremniji pažljivije slušati i uspješno izbjegavati pogreške prerane “presude” nečega kao “nebitnog”. U konačnici, ponekad i kada slušamo o nečemu što nam je već poznato, aktivno slušanje profesora i kolega jeste izraz poštovanja i akademske kulture.

Šta nas još odvraća od aktivnog slušanja drugih ili “mentalna gimnastika” koja sabotira slušanje

Uprkos svojim prednostima, aktivno slušanje postaje sve rjeđe u modernoj interakciji zbog specifičnih barijera koje prekidaju iscjeljujući potencijal doživljaja da nas neko pažljivo sluša. U nastavku razmatramo neke od tih barijera o kojima također vrijedi razmisliti.

Nelagodnost zbog tišine ili prisila davanja savjeta. Jedna od suptilnijih, ali čestih barijera aktivnom slušanju jeste potreba da nudimo savjete i rješenja umjesto da jednostavno slušamo drugoga. Ovaj obrazac komunikacijskog ponašanja, u kojem osoba prebacuje fokus s potrebe sagovornika da bude saslušan na vlastitu potrebu da interpretira i nudi rješenja, često se tumači više kao potreba za kontrolom nego kao autentična briga za sagovornika. Iako je ovaj obrazac ponašanja naizgled dobronamjeran, on prekida iscjeljujuću moć slušanja. U kliničkoj praksi poznato je da prerano nuđenje rješenja za problem istaknut tokom razgovora može prekinuti *neuronski proces emocionalne integracije*. Taj proces zahtijeva da se emocionalna iskustva najprije u potpunosti izraze i integrišu prije razrješenja, kako bi došlo do kognitivnog i emocionalnog “zatvaranja” procesa (Siegel, 2010). Strategija koja bi najviše doprinijela psihološkoj dobrobiti govornika u ovakvoj situaciji jeste jednostavno držanje prostora otvorenim, tj. omogućiti osobi da se u potpunosti izrazi prije nego se

ponudi bilo kakvo vodstvo. Ponekad je upravo to – stvaranje psihološki sigurnog okruženja za ispričati priču, u potpunosti, bez prekidanja i savjetovanja – najbolje što možete učiniti za drugoga u tom trenutku. No, zašto pokušavamo savjetima “popraviti” stvari? Samonametnuta obaveza nuđenja savjeta može se povezati sa vlastitom potrebom da se izborimo sa nelagodnošću zbog tišine koja bi mogla nastupiti jednom kada osoba prestane govoriti. *Netolerancija na tišinu* često je povezana s emocionalnom nelagodom koju izaziva naša anticipacija neizvjesnosti u nastavku komunikacije. Zbog toga je često savjetom nastojimo “prekinuti” po svaku cijenu. U skladu sa *neurofiziološkim objašnjenjima*, naš mozak tišinu interpretira kao oblik neizvjesnosti ili čak latentnu prijetnju socijalnoj povezanosti (Eisenberg i Cole, 2012). Iz tog razloga, ka odgovor na tišinu, ili njen nagovještaj, reaguje aktiviranjem sistema za detekciju prijetnje, što može voditi impulsu da se ova “praznina” hitno popuni riječima, savjetima ili jednostavnim prekidanjem tokom razgovora. Impulsivno prekidanje ljudi tokom razgovora može biti uzrokovano i umorom, stresom ili nedostatkom fokusa. Naime, u takvim biopsihološkim uslovima oslabljena je funkcija prefrontalnog korteksa koji igra ključnu ulogu u kontroli impulsa i donošenju svjesne odluke o tome kada i kako reagirati u razgovoru (Aron, Robbins i Poldrack, 2014). Također, tišina u razgovoru se može posmatrati kao “pukotina” u socijalnoj povezanosti, kroz koju mozak, evolucijski uslovljen da traga za sigurnošću, detektira potencijalnu prijetnju. Ispunjavanjem ovog “prostora” mozak nastoji otkloniti ovu prijetnju i spriječiti mogućnost osjećaja *odbačenosti* ili *socijalne isključenosti* (Lieberman, 2013).

Multitasking ili obavljanje više zadataka istovremeno. Za razliku od *monotaskinga* koji predstavlja stanje u kojem osoba obavlja jedan zadatak u jednom trenutku, npr. razgovara na telefon, *multitasking* označava istovremeno obavljanje jedne ili više aktivnosti, pri čemu osoba nastoji optimalno raspodijeliti raspoložive kognitivne resurse između različitih aktivnosti. To podrazumijeva često prebacivanje fokusa, povećani zamor, usporavanje kognitivnih procesa, što se u konačnici odražava na kvalitet obavljanih zadataka. Zašto? Naš mozak ne uspijeva obraditi više informacija paralelno, već umjesto toga brzo prelazi sa jednog zadatka na

drugi, što otežava dublju obradu i povećava vjerojatnoću javljanja grešaka. Neki primjeri multitaskinga iz svakodnevnog života uključuju: studenta koji odgovara na e-mail dok istovremeno pokušava pratiti diskusiju na nastavi; učenje za ispit uz gledanje utakmica na televiziji i praćenje notifikacija na mobitelu; ili čitanje literature za pripremu seminarskog rada dok istovremeno vodi razgovor s članovima porodice i komunicira telefonom s prijateljima radi dogovora za izlazak. Zbog multitaskinga u akademskom kontekstu manje aktivno slušamo druge. No, efekti su vidljivi i u smanjenju generalne pažnje, ali i u sposobnosti upravljanja vlastitim ponašanjem tokom učenja, odnosno u *samoregulaciji* (Baumgartner i sar., 2018). Zbog površnog slušanja, čitanja, gubitka konteksta i lošeg povezivanja informacija smanjuje se mogućnost razumijevanja novih informacija (May i Elder, 2018). Uslijed smanjene sposobnosti zadržavanja informacija u radnom i dugoročnom pamćenju (Uncapher, Thieu i Wagner, 2016), više zaboravljamo i slabije se prisjećamo tokom ispita. Multitasking često prekida naš misaoni tok, zbog čega se javljaju greške i smanjuje se kvalitet konačnog ishoda učenja.

Daydreaming ili sanjarenje u budnom stanju. Riječ je o kognitivnom stanju koje se često opisuje kao vid mentalnog bijega od stvarnosti. U tom stanju, osoba se prepušta zamišljanju mogućih životnih scenarija i neostvarenih želja, zbog čega se kaže da “sanjari o budućnosti”, i to dok je potpuno budna.

Naprimjer, studentica koja odluta u svoja razmišljanja, brige ili fantazije, ne uspijeva pratiti predavanja. Prema nekim istraživanjima, studenti sanjare i do 40% vremena tokom predavanja, pri čemu ta učestalost raste kako predavanje odmiče (Risko i sar., 2013). U akademskom kontekstu, ovaj se fenomen često manifestuje kao *mind-wandering*. Riječ je o stanju u kojem osoba polako gubi interes ili se emocionalno distancira od situacije u kojoj se nalazi, poput npr., tokom predavanja. Kada nešto prekine to sanjarenje povratak u stvarnost može biti neugodan. Osoba često ne zna o čemu se trenutno diskutuje niti šta se od nje u tom kontekstu očekuje (Lindquist i McLean, 2011). Gubi pažnju za ono što se oko nje dešava i pasivna je u slušanju. I pored negativnih efekata (slabija pažnja i koncentracija, slabije razumijevanje i pamćenje gradiva i kasnije

dosjećanje, rezultirajući stres i frustracija i dr.), prema rezultatima nekih istraživanja, mind-wandering može imati barem dvije adaptivne funkcije. Jedna podrazumijeva njegovu moguću ulogu u osmišljavanju budućih ciljeva, zadataka i odlučivanju, tj. *autobiografskom odlučivanju*² (Baird, Smallwood, iSchooler, 2011). Također, fleksibilno povezivanje ideja izvan fokusa pažnje čini mind-wandering korisnim u poticanju kreativnog rješavanja problema (Mooneyham i Schooler, 2013).

Glazing over ili odsutni pogled. U stanju dosade, emocionalne i intelektualne neangažiranosti osobe “odlutaju” pogledom i djeluju psihički neprisutnim u kontekstu u kojem je evidentno njihovo fizičko prisustvo. Za razliku od sanjarenja, koje karakterizira aktivnije odstupanje pažnje, pri čemu “lutanje” može imati dosta jasnu strukturu (npr. kreativne slike, planiranje), *glazing over* predstavlja pasivno isključivanje pažnje, bez ikakvog posebnog misaonog sadržaja. Događa se automatski i često je vrlo kratkotrajno.

Digitalna distrakcija. U akademskom okruženju, prisutnost digitalnih uređaja ozbiljno ugrožava interpersonalnu komunikaciju. I bez aktivnog korištenja, samo vizualna prisutnost pametnog telefona tokom razgovora značajno *smanjuje prosječni raspon pažnje* (Pérez-Juárez, González-Ortega i Aguiar-Pérez, 2023), *oslabljuje kvalitet slušanja, osjećaj prisutnosti i empatijsku povezanost u interpersonalnoj komunikaciji* (Misra i sar., 2016; Tanil i Yong, 2020). Dakle, i kada slušatelj ne koristi pametni uređaj aktivno, osoba koja govori može osjetiti distancu i manjak empatije, budući da suptilna podijeljenost pažnje, iako nevidljiva osobi koja sluša, postaje jasno primjetna osobi koja govori. U novije vrijeme sve više istraživačke pažnje privlači fenomen tzv. *phubbinga*, tj. ignoriranja drugih zbog korištenja pametnog telefona. Phubbing opisuje društveno ometajuće ponašanje u kojem se osoba koristi telefonom tokom komunikacije licem u lice. Najčešće se manifestira kao iznenadno, često i neopravdano prekidanje razgovora radi korištenja telefona ili samo pogledavanja u telefon, uz istovremeno odvratanje pogleda od sagovornika i promjenu držanja

² Autobiografsko odlučivanje označava mentalno simuliranje budućih životnih scenarija, koristeći se elementima iskustva, tj. lične prošlosti (uspona, padova, naučenih lekcija). Odlučujemo na temelju “vraćanja filma” unatrag, sjećanja, prethodnih iskustava i interesa koje smo imali u prošlosti.

tijela. Naučna istraživanja dovode phubbing u vezu s pojavom kratkotrajnog *socijalnog ostracizma* – osjećajem isključenosti i ignoriranja koje je popraćeno smanjenjem povjerenja (Knausenberger, Hellmann i Walther, 2023; Nuñez, Radtke i Eimler, 2020). Ovakvo ponašanje se dakle dovodi se u vezu sa smanjenim zadovoljstvom međuljudskim odnosima, osjećajem usamljenosti i povećanim emocionalnim stresom kod osoba koje su mu izložene. Istraživanja također daju nagovijestiti da bi učestalost phubbinga mogla biti povezana sa ovisnošću o telefonima, intenzivnom potrebom za socijalnim uporedbama i strahom od propuštanja (Hong, Chiu i Huang, 2012). *Strah od propuštanja* (engl. *FoMO – Fear of missing out*) predstavlja zabrinutost za to da bi osoba mogla propustiti ugodne ili značajne događaje dok su drugi prisutni, a proizilazi iz potrebe za konstantnim uvidom u to šta drugi ljudi rade (Przybylski i sar., 2013).

Šta se u našem mozgu dešava dok aktivno slušamo drugog?

Kada nas neko istinski sluša, bez prekidanja, bez osuđivanja, ili nestrpljivog čekanja na trenutak kada će doći njegov “red” naš nervni sistem registruje taj signal i reaguje trenutnim fiziološkim promjenama. Ta se promjena dešava doslovno u roku od nekoliko sekundi od trenutka kada doživimo da nas neko sluša sa punom pažnjom i empatijom. Zbog tog skoro pa trenutnog oslobađanja hormona i transmitera kažemo da slušanje s pažnjom mijenja hemiju mozga, da je riječ o *neurobiološkom događaju* koji omogućava emocionalno iscjeljenje i kognitivni oporavak. Šta se zapravo dešava? Osjećaj da nas neko sluša doprinosi emocionalnoj sigurnosti koja onda može potaknuti fiziološke promjene povezane sa smanjenjem stresa – poput niže razine kortizola, normalizacije krvnog pritiska, stabilizacije srčanog ritma te opadanja mišićne napetosti i usporavanja disanja (Hostinar, Sullivan i Gunnar, 2014; Brown, Din i Dossett, 2017).

Zanimljivo je također da se gotovo odmah izlučuje *oksitocin* zaslužan za stvaranje osjećaja povjerenja, povezanosti i smanjenje anksioznosti. Lučenje *dopamina* u situacijama kada nas neko empatijski sluša, zapravo je neurobiološki odgovor na tzv. “tihu” društvenu nagradu – osjećaj da smo viđeni, cijenjeni i poštovani (Takeuchi i sar., 2014). Utisak da nas neko pažljivo i bez osude sluša može, dakle, aktivirati moždane nagradne

sisteme – doživljaj društvene nagrade. Čak i prirodni analgetici – *Beta-endorfini*, prirodni ublaživači boli, rastu, posebno tokom govora bremenitog emocijama. Dakle, doživljaj da nas neko pažljivo sluša mogao bi umaniti emocionalnu bol još tokom razgovora. Kako je to moguće? Aktivna pažnja tokom slušanja priče ili tokom razgovora aktivira neuralnu sinhronizaciju (moždanih valova) između govornika i slušatelja poznatu kao “neural coupling”. Riječ je o ključnom neurokognitivnom mehanizmu odgovornom za razvoj međusobnog razumijevanja i empatije, posebno izraženom u interakcijama licem u lice koje podrazumijevaju govornu razmjenu i multimodalne izraze, poput mimike i tona glasa (Stephens, Silbert i Hasson, 2010). Dakle, ovaj “ples” moždane aktivnosti slušatelja i govornika samo svjedoči da aktivno slušanje može unaprijediti interpersonalne odnose, našu sposobnost razumijevanja (drugih), povezivanja ideja i učenja. U “tandemu” sa oksitocinom i endorfinom, svoju aktivnost vjerovato povećava i *GABA* – inhibitorni moždani neurotransmiter koji smanjuje neuralnu aktivnost i umiruje nervni sistem (Farrant i Nusser, 2005; Lydiard, 2003). To znači, da prilikom aktivnog slušanja *GABA* posreduje u smanjenju emocionalne napetosti i anksioznosti, doprinoseći tako osjećaju ugodnosti i povezanosti sa drugima. Ovaj neurobiološki odgovor pomaže da se fiziološki smirimo i osjećamo sigurno i sposobno otvoriti se kada nas neko istinski sluša. Dodatno, čini se da bi emocionalna sigurnost, koja dolazi kroz društvenu podršku, posredovanu aktivnim slušanjem, mogla ubrzati i *neuroplastičnost mozga* – moždanu reaorganizaciju i adaptaciju, koje omogućavaju novo učenje, otklanjanje blokada povezanih sa stresom i psihološki rast (Siegel, 2012; Hostinar i sar., 2014). Ovo je efekat poznat kao “*social buffering*” – smanjenje aktivnosti stresnog HPA sistema³ (engl. *hypothalamic–pituitary–adrenal*, tj. *hipotalamus–hipofiza–nadbubrežna žlijezda*) kroz emocionalnu podršku.

Šta nam aktivno slušanje donosi?

Čini se da osjećaj da nas neko s pažnjom sluša ne donosi samo trenutno emocionalno rasterećenje – ono utvrđuje unutrašnju stabilnost i razvi-

³ HPA sistem je neuroendokrini sistem koji igra ključnu ulogu u odgovoru na stres, regulaciji emocija i homeostazi organizma.

ja sposobnost emocionalne regulacije kroz niz psiholoških mehanizama. Npr., izražavanje osjećanja pred pažljivim slušaocem pomaže u razlikovanju njihovih brojnih nijansi (emocionalna diferencijacija), što ih čini realnijim i omogućava njihovo imenovanje ili tzv. *afektivno označavanje* (engl. *affect labeling* ili tzv. imenovanje osjećanja; Lieberman i sar., 2007). Sama mogućnost imenovanja emocija, kroz povećanje aktivnosti prefrontalnog korteksa i smanjenje aktivnosti amigdale može već u samom početku doprinijeti smanjenju negativnih emocija. Zaključak o postojanju ovakvog neurobiološkog efekta potvrđuju i mnoga istraživanja pokazujući da imenovanje i identifikacija emocije može u trenutku značajno smanjiti aktivnost *amigdale* – dijela mozga odgovornog za detekciju i intenzitet emocija – dok istovremeno povećava aktivnost regija u *ventrolateralnoj prefrontalnoj kori*, što pomaže u emocionalnoj regulaciji (npr. Lieberman i sar., 2007, 2011; Constantinou i sar., 2014; Kircanski, Lieberman i Craske, 2012; Niles i sar., 2015). U prilog tvrdnji da aktivno slušanje ne doprinosi samo trenutnoj dobrobiti osobe koja uživa pažnju slušaoca, već i razvoju emocionalne otpornosti, govori i ranije pomenuti njegov “iscjeljujući efekat”: prihvatanje (od slušaoca) potisnutih, “odmetnutih” emocija (govornika) bez osude može značajno umanjiti njihov intenzitet i omogućiti njihovu postupnu integraciju u stabilnu, zdravu sliku o sebi. Takav proces nazivamo *emocionalnom regulacijom* (Palmieri i sar., 2022).

Aktivno slušanje, koje doživljavamo kao empatično, nenametljivo i svjesno usmjereno, ima značajan pozitivan efekat ne samo na emocionalnu regulaciju već i unapređenje kognicija. Oslobođanje misli verbalizacijom (npr. u formi razgovora ili terapijskog pisanja) vodi rasterećenju radnog pamćenja, čime se oslobađa kapacitet za nove ideje i stvaranje kreativnih veza (Klein i Boals, 2001; Zekveld i sar., 2014). Istraživanja pokazuju da ovakvo slušanje smanjuje socijalnu anksioznost i omogućava ljudima da dublje istraže vlastita stavove, što vodi većoj jasnoći izraza i uvjerenja (Itzchakov i sar., 2018). Veća narativna koherentnost govornika podrazumijeva prenos vlastitih iskustava na strukturirani način, uz jasnije i dublje značenje, što mu omogućava da bolje razumije vlastite emocionalne izazove i ciljeve. Istovremeno, sigurnost koju osoba koja sluša pruža potiče introspekciju i samospoznaju (Itzchakov i Kluger, 2018).

Kao rezultat, aktivno slušanje ne samo da potiče emocionalnu rezonancu i samorefleksiju, već i doprinosi većoj kognitivnoj fleksibilnost i jasnoći u komunikaciji.

Više nije pitanje zašto, već kako postati bolji slušatelj?

Na temelju prethodnih razmatranja, u nastavku su predstavljene neke od ključnih preporuka koje mogu poslužiti kao praktični vodič za razvijanje i jačanje vještina aktivnog slušanja. Ove sugestije pomažu u osvještavanju važnosti prisutnosti, pažnje i razumijevanja u komunikaciji:

Za početak: digitalna higijena! Svjesno i odgovorno korištenje tehnologije, poput mobitela i laptopa, npr. kroz isključivanje nepotrebnih notifikacija tokom predavanja ili za vrijeme učenja sa kolegama; izbjegavanje skrolanja/surfanja društvenim mrežama dok se vodi diskusija ili bilo kakva interpersonalna komunikacija, zatvaranje nepotrebnih kartica/tabova tokom pisanja, ostavljanje mobitela po strani za vrijeme razgovora sa kolegama i profesorima i sl., ključno je za kvalitetno slušanje i nesmetanu interpersonalnu komunikaciju.

Osvijestiti svoje emocionalno i mentalno stanje prije razgovora. Umor i stres koje osjećamo mogu biti jako vidljivi i naštetiti razgovoru, stoga treba biti iskren u vezi sa tim i iskomunicirati to sa sagovornikom. Budnost prema vlastitim mislima i osjećajima važan je uvod za kvalitetan razgovor.

Održavati kontakt očima i otvoren govor tijela. Klimanje glavom, blago nagnjanje naprijed, izbjegavanje prekriženih ruku te održavanje kontakta očima jasno komuniciraju pažnju i prisutnost bez i jedne izgovorene riječi.

Obratiti pažnju na neverbalnu komunikaciju sagovornika. Ton glasa, brzina govora, pauze, uzdasi mogu dopuniti komunikacijsku poruku, čak i prenijeti potpuno drugačiju poruku od izgovorene. Važno je čuti riječi, ali jednako je važno “oslušivati” šta tijelo poručuje.

Bez prekidanja, i bez žurbe, molim! Umjesto da razmišljamo samo o tome šta bismo mogli reći, trebali bismo slušati da bismo razumjeli i ne prekidati osobu dok govori.

Oduprijeti se potrebi da odmah nudimo rješenja i savjetujemo. Važno je osobu saslušati do kraja, a nakon toga je možemo i pitati da li želi da je samo slušamo ili bi htjela i naše mišljenje.

Parafrazirati i zamoliti za potvrdu razumijevanja. Kako bismo prevenirali eventualne nesporazume, produbili razgovor i izgradili povjerenje, sagovornik bi trebao osjetiti našu prisutnost i znati da aktivno pratimo ono što govori. Parafraziranje (vlastitim riječima ponavljanje onog što smo čuli): “Ako sam te dobro razumjela, ti misliš da...”, te povremeno traženje pojašnjenja, značajno će doprinijeti boljoj komunikaciji i razumijevanju.

Nastojati reflektovati emociju a ne samo činjenice. Fokus bi trebao biti i na emociji a ne samo činjenicama izgovorene poruke: “Djeluje mi da si jako ljuta zbog toga...”, ili “Ako te dobro razumijem, ljuta si zbog toga što tvoj doprinos u timskom radu nije bio adekvatno prepoznat?” (u drugom primjeru imamo kombinaciju parafraziranog sadržaja i reflektovane emocije).

Dati tišini priliku da govori. Tišina je u komunikaciji vrlo korisna, i ne treba je “popunjavati” samo da bi se otklonila nelagodnost. Umjesto toga, dobro je razmisliti zašto nam tišina izaziva nelagodu, i u kojim situacijama može postati naš saveznik.

Vježba čini majstora. Aktivno slušanje nije urođena osobina već komunikacijska kompetencija koja se uči i njeguje. Namjerno i pažljivo slušanje u svakodnevnim situacijama (u razgovoru sa kolegama, članovima porodice, prijateljima), vodi boljoj komunikaciji i većem zadovoljstvu u socijalnim odnosima.

Dodatne sugestije:

- ♦ Razvijanje vještine aktivnog slušanja može se potaknuti različitim vježbama, a neke od najzanimljivijih dolaze iz svijeta muzike. Senzibilizacija slušanja kroz auditivne strategije inspirisana je načinom na koji profesionalni muzičari analiziraju zvuk. Umjesto pasivnog primanja informacija, muzičari se fokusiraju na dekonstrukciju zvučnog materijala: pažljivo prate ritam, harmonijske odnose, dinamiku i teksturu, čak i tišinu između tonova. Ovakva pažnja na detalje ne samo

da razvija slušnu percepciju, već, kako pokazuju neuroznanstvena istraživanja, direktno aktivira i jača auditivni korteks, regiju mozga zaduženu za obradu auditivnih podražaja (Zatorre, Belin i Penhune, 2002). To praktično znači da bi pažljivo slušanje kraće instrumentalne kompozicije (npr. 3-5 minuta), uz praćenje tempa, visine tonova, jačine i ritma, bez distrakcija, moglo doprinijeti razvijanju sposobnosti fokusiranog, nijansiranog slušanja. Ovako uvježbana auditivna pažnja, u jednom, muzičkom kontekstu, može se prenijeti i na svakodnevne razgovore, unapređujući kvalitet interpersonalne komunikacije.

Povratna informacija koja gradi, a ne obeshrabruje: Umjetnost akademskog feedbacka

Ljudi često vjeruju da povratne informacije prihvataju sa lakoćom i zavidnom zrelošću. No, u stvarnosti to najčešće nije slučaj. Ta navodna otvorenost, staloženost i objektivnost u reagiranju, kojom se pojedinci nerijetko opisuju u kontekstu primanja kritike, često je tek odraz jedne poželjne, ali uglavnom fikcionalne, romantizirane slike o sebi, rijetko istinski potvrđene u realnosti. Čak i među onima koje tradicionalno smatramo otpornijim – iskusnim pojedincima koji su zbog svog profesionalnog života gotovo svakodnevno izloženi procjeni i valorizaciji, poput profesora, znanstvenika, stručnjaka različitih profila – nerijetko svjedočimo osjetljivim reakcijama na kritiku. Zanimljivo je da istraživanja pokazuju kako povratna informacija, čak i ona koja je konstruktivna ali neugodna, može izazvati fiziološku reakciju organizma, poput *pojaćanog lućenja hormona stresa, ubrzanog rada srca i aktivacije autonomnog nervnog sistema* (npr. Hughes, 2007; Nater i Rohleder, 2009). Naprimjer, zamislimo studenta koji upravo sluša komentare na svoj rad. Čak i kada su oni pozitivni, njegovo srce počinje brže kucati dok tijelo istovremeno izlučuje kortizol – hormon stresa. Ova reakcija nije stvar slabosti – ona je sasvim biološki utemeljena. Tijelo na ovaj način signalizira da mu se u tom trenutku saopštava nešto važno. No, priča se nastavlja i dalje: naknadno razmišljanje o (negativnoj) povratnoj informaciji dodatno može pojaćati fiziološki odgovor organizma. Ovaj se efekat može

objasniti konceptom *perservativne kognicije* – stalna mentalna zaokupljenost osobe negativnim događajem, kao što je neprijatna povratna informacija, vodi psihološkom stresu koji onda uzrokuje ubrzanje srčanog ritma, povećanje krvnog pritiska i razine kortizola (Ottaviani i sar., 2016).

Na kritike i neugodna zapažanja od drugih, dakle, većina nas reagira burno, skoro instinktivno, emocionalno obojeno, što je, kako smo vidjeli i *biološki utemeljeno*. No, kako bismo *psihološki* objasnili naše često burne reakcije na povratnu informaciju?

Kada smo nešto učinili pogrešno, ili nedovoljno dobro, čak i u najboljoj namjeri upućene konstruktivne povratne informacije skloni smo doživjeti kao *prijetnju našem statusu*. Izloženost kritici doprinosi percepciji smanjenog relativnog društvenog položaja (statusa), često praćenoj osjećajem srama, nesigurnosti, neravnopravnosti i ranjivosti. Ponekad i ljutnje. Istovremeno, status osobe koja upućuje kritiku može rasti u našim očima, zbog čega ova neprijatna osjećanja mogu biti dodatno pojačana. Naprimjer, zamislimo *studenticu postdiplomskog studija koja prezentira projekat svog završnog magistarskog rada pred komisijom. Zbog negativne povratne informacije komisije, kojom se skreće pažnja kandidatkinji na nedovoljno razrađeno teorijsko utemeljenje istraživačkih problema i metodološku nepreciznost, studentica osjeća sram, a zatim i sumnju u vlastite kompetencije. Ta osjećanja postepeno prerastaju u ljutnju, kako na sebe tako i na komisiju. Emocionalna reakcija na neočekivanu povratnu informaciju stavlja je u poziciju da razmišlja o odustajanju od studija. Istovremeno potiskuje impuls da uputi oštru kritiku članovima komisije, čiji viši akademski status u tom trenutku dodatno pojačava njen osjećaj neravnopravnosti i ugroženosti.*

Naš limbički sistem je u stanju detektovati čak i suptilnu prijetnju statusu, rezultirajući biohemijском reakcijom koja se dešava na nesvjesnom nivou. Ukoliko se povratne informacije uz sve to percipiraju nepravичnim, odnosno nezaslužnim, reakcije mogu biti izuzetno emocionalno obojene. Npr., profesorica koja je izrazila nezadovoljstvo rezultatom rada tima tako što je svoju kritiku direktno uputila isključivo na račun jedne osobe, uprkos tome što svi članovi dijele skoro podjednaku odgovornost

za loš rezultat, vrlo će vjerovatno izazvati emocionalno bremenitu reakciju pomenute osobe. Istraživanja pokazuju da naš mozak snažno negativno reaguje kada zaprimi kritiku umjesto očekivane pozitivne povratnu informacije. Razlog tome je što neispunjena očekivanja ne djeluju samo kao razočarenje već se na neurološkom nivou interpretiraju kao prijetnja (Somerville, Heatherton i Kelley, 2006), što aktivira intenzivnu emocionalnu i fiziološku reakciju.

Povratnu informaciju, dakle, "primamo tijelom" a ne samo umom, i zbog toga je ona toliko "moćna". To nije samo intelektualno već holističko iskustvo, koje pored kognitivnog obuhvata i emocionalne i fiziološke i socijalne dimenzije doživljaja. Upravo zbog tih snažnih emocionalnih reakcija koje se javljaju na samom početku, nismo uvijek u stanju prepoznati njihovu vrijednost, što nas u akademskom kontekstu može "koštati" napretka. Stoga je ključno razumjeti kako ovladavanje početnim emocijama omogućava razumijevanje povratnih informacija te djelovanje u skladu sa njima, kada je to, naravno, opravdano.

Povratna informacija se može doživjeti i kao *prijetnja sigurnosti u pogledu budućnosti*. Kada povratne informacije stvaraju nejasnoću u vezi sa nekim ishodom, naš mozak detektuje određeni nivo neizvjesnosti zbog čega aktivira alarmni odgovor posredovan aktivacijom dijelova limbičkog sistema. Na ovaj način je pokrenuta stresna reakcija usmjerena na detekciju i prevladavanje potencijalne prijetnje (FeldmanHall i sar., 2019). Stresna reakcija može ometati naš fokus i efikasnost obrade povratnih informacija, što dodatno otežava adaptaciju i napredovanje u skladu sa povratnom informacijom. Negativne, nejasne ili kontradiktorne povratne informacije o radu ili napretku, kod studenta mogu izazvati nesigurnost u pogledu njegovih akademskih mogućnosti i kompetencija, zbog čega on automatski može početi dovoditi u pitanje izvjesnost polaganja nekog važnog ispita ili čak završetka studija. Naprimjer, studentica koja u prethodnom istraživačkom projektu nije dobila pozitivne ocjene kolegica i kolega za svoj doprinos timskom radu, osjeća zabrinutost da bi njena budućnost u nekim budućim projektima istog tima mogla biti

neizvjesna. U oba slučaja, povratne informacije izazvale su dojam neizvjesnosti budućnosti u pogledu ishoda koji su za studente relevantni i važni.

Neprijatne povratne informacije, nepažljivo, nespretno ili nedobronamjerno saopštene, mogu biti doživljene i kao *prijetnja povezanosti*, odnosno *prijetnja napuštanja*. To je posebno vjerovatno u socijalnim situacijama u kojima je već prisutna nesigurnost u vezi sa dubinom povezanosti i gdje se osjećaj pripadnosti stiže kroz interakciju sa davaocem povratnih informacija. Primjeri takvih situacija u akademskom kontekstu su saradnje u okviru grupnih istraživačkih projekata, odnos student-mentor u ranoj fazi rada na završnom magistarskom radu, prvi zajednički timski rad studenata na nekom projektu itd.

U nastavku dajemo sažet prikaz osnovnih smjernica za efikasno tumačenje, prihvatanje i adekvatno reagiranje na povratne informacije od drugih.

Kada primamo povratne informacije

U najkraćem, važno je:

Ovladati emocijama prije reagiranja. Ukoliko je povratna informacija negativna, važno je dati sebi trenutak – osvijestiti vlastite emocije, pokušati njima ovladati, a tek zatim odreagirati. U tome će pomoći ranije u ovom poglavlju opisana strategija afektivnog označavanja ili imenovanje osjećanja riječima, koje se dosta dugo smatra korisnom za upravljanje negativnim emocionalnim iskustvima:

“Moram biti iskrena sa Vama i priznati da sam bila razočarana ocjenom budući da sam očekivala bolji rezultat.”

“Zahvalna sam na povratnoj informaciji budući da će mi pomoći da bolje razumijem gdje sam to ranije griješila.”

Biti otvoren. Povratne informacije ne bi trebalo doživljavati isuviše lično (iako one to na neki način ipak jesu), nego ih gledati kao priliku za rast. U tom smislu, posebno korisnom se pokazuje strategija tzv. *ponovne procjene situacije* (engl. *cognitive reappraisal*) koja nas podstiče da pokušamo identičnu situaciju vrednovati na drugačiji način. Naprimjer, možemo nastojati reinterpretirati kritiku našeg stila pisanja kao priliku da sada

radimo na ostvarenju svoga cilja – biti uspješni u pisanju i objavljivanju autorskih članaka u zapaženim akademskim časopisima.

Postavljati razjašnjavajuća pitanja. Važno je pitati za konkretne primjere ili pojašnjenja kako bismo bolje razumjeli povratnu informaciju i način na koji možemo poboljšati vlastiti učinak.

“Hvala Vam na osvrtu i sugestijama. Cijenila bih ukoliko biste mogli pojasniti na šta ste konkretno mislili kada ste rekli da je hijerarhija podnaslova u radu donekle neujednačena?”

Iako se, očekivano, ne može postići potpuna emocionalna otpornost na povratne informacije, moguće je raditi na razvijanju sposobnosti da se ostane dovoljno staložen i ne dopusti prvim emocionalnim impulsima da preuzmu kontrolu nad našim ponašanjem. No, znanje o tome šta povratna informacija “radi” našem tijelu, emocijama i kognicijama, trebalo bi nas učiniti svjesnijim, pažljivijim, kompetentnijim i u pružanju povratnih informacija drugima. U nastavku su prikazane smjernice kao i osnovni principi koje vrijedi slijediti u pružanju *feedbacka*.

Kada dajemo povratne informacije

U najkraćem, važno je...

- ◆ Biti konkretan
- ◆ Biti jasan i ljubazan
- ◆ Povratnu informaciju potkrijepiti konkretnim primjerima

Principi kojima bismo se trebali rukovoditi:

Pružati konstruktivnu povratnu informaciju. Povratna informacija treba biti specifična, korisna i usmjerena na poboljšanje. U akademskom kontekstu, to znači da nije dovoljno reći kolegici da je njena prezentacija bila “dobra” ili “loša”, već ponuditi osvrt koji će joj pomoći razumjeti šta konkretno treba unaprijediti.

Npr., studentica kaže svojoj kolegici: “Primjetila sam da su u tvojoj prezentaciji slajdovi prepuni teksta, što otežava praćenje. Bilo bi odlično kada bi se fokusirala na ključne informacije, sažela ih

u kraće izjave kako bi poruka bila koherentnija. I sama sam ranije imala isti izazov. Mogu ti pomoći oko toga ako želiš.”

Osobi dati mogućnost izbora. Povratna informacija ne bi trebala biti doživljena kao uskraćivanje slobode. Savjetovanje, davanje preporuka i izražavanje očekivanja, iako korisni, mogu biti doživljeni kao prijetnja autonomiji, odnosno kao ograničenje mogućnosti izbora. Zbog toga je poželjno da povratna informacija potakne osobu da promjenu osmisli u vlastitom aranžmanu (u skladu sa vlastitim stilom i kapacitetima).

Npr., direktna, isuviše strukturirana i detaljna uputa profesora o pisanju seminarskog rada može biti doživljena kao uskraćivanje slobode izbora, umjesto kao podrška. S druge strane, osiguravajući određeni nivo autonomije i kontrole u odlučivanju o radu, naglašava se povjerenje u kapacitete druge osobe da se kompetentno nosi za detektovanim problemom. To pogoduje njenom samopouzdanju i spremnosti da se mijenja.

Čak i u nešto drugačijim socijalnim situacijama, kada postoji očigledna, epistemološka prednost jedne osobe u odnosu na drugu, poput npr. između profesora i studenta, moguće je smanjiti percepciju hijerarhijske distance. Npr. profesori to postižu naglašavanjem zajedničkog cilja u nekom radu, izražavanjem razumijevanja za zabrinutost studenta zbog kompleksnosti zadatka ili npr. isticanjem kako put napretka najčešće nije jednostavno linearan, niti lišen pogreški.

Balansirati autoritet i podršku. Kada pružamo povratnu informaciju preuzimamo rizik od toga da naša dobra namjera bude pogrešno procijenjena, a naše preporuke, savjeti budu interpretirani kao prijetnja statusu primaoca poruke. Kako bi se otklonio jedan od ključnih izvora napetosti u davanju povratnih informacija, važno je voditi računa o tome da se sačuva dostojanstvo i relativni status osobe kojoj upućujemo povratnu informaciju. To često znači pokazati vlastitu ranjivost kroz preuzimanje dijela odgovornosti za detektovani problem, kao u sljedećem primjeru:

Studentica se obraća kolegici u timu i kaže: “Mislim da nismo dobro planirali vrijeme na samom početku. S obzirom na iskustvo koje

imam u ovakvim zadacima, mogla sam i sama bolje procijeniti koliko će tvoj zadatak zahtijevati vremena”.

Na ovaj se način smanjuje defanzivnost i povećava vjerojatnoća da će poruka biti najprije saslušana, a zatim i korisna onom kome je upućena.

Pokazivanjem empatije produbiti povezanost. Razumjeti ili čak samo pretpostaviti zabrinutost koju osoba osjeća u vezi sa pretpostavljenim posljedicama povratnih informacija pomoći će osloboditi ovaj odnos napetosti i povećati vjerojatnost za efikasno komuniciranje.

Npr., profesor primjećuje zabrinutost studenta nakon kritike koju mu je uputio na rad i kaže: “Razumijem da Vam je teško zbog ovog što ste čuli, posebno s obzirom na trud koji ste uložili. Hajde da zajedno probamo naći moguća rješenja.”

Pokazati empatiju, povezati se sa osobom na ljudskom nivou često može značajno povećati vjerojatnoću postizanja željenih komunikacijskih ciljeva.

Povećati sigurnost. Važno je biti jasan u vezi s posljedicama povratnih informacija, tj. nagovijestiti šta se neće promijeniti, a šta bi se moglo promijeniti i u kojoj mjeri.

Npr., mentorica kaže studentici: “Rezultati su takvi kakvi jesu – ne možemo ih promijeniti. No, dodatne analize koje ćete napraviti mogu unaprijediti kvalitet Vašeg završnog rada i utjecati na konačni dojam.”

U drugom primjeru student kaže kolegici iz tima: “Svi se očigledno moramo prilagoditi rokovima koje je profesorica postavila – tu zaista ne možemo ništa učiniti. Ono što možemo jeste bolje organizirati rad u timu. Da bismo ovaj zadatak uspješno okončali, važno je da nas onaj koji kasni pravovremeno obavijesti o tome, kako bismo adekvatno reagirali.”

Osigurati pravednost. Postizanje željenog efekta nije moguće bez jasnih i konkretnih dokaza o problemu koji će biti efikasno prezentirani. Standardi i očekivanja trebaju biti transparentni i dosljedno primjenjivani prema svima. Pravednost osigurava povjerenje, što utječe na doživljaj

svih uključenih da će im biti pružena adekvatna i dosljedna povratna informacija bez izuzetaka.

Npr. student se obraća kolegici unutar tima i kaže: “Svi smo mogli primijetiti da su neki rokovi bili potpuno zanemareni. To se odrazilo na rezultat koji sada imamo, kao i na atmosferu unutar tima. Važno je da se svi podsjetimo na naš zajednički cilj, usmjerimo svoju punu pažnju na to i osiguramo ravnopravan pristup prema svima. Samo ćemo tako moći biti efikasni do kraja.”

Aktivno slušanje, primanje i davanje konstruktivnih povratnih informacija temelji su uspješne komunikacije u akademskom kontekstu. Aktivnim slušanjem unapređujemo razumijevanje i povećavamo vlastiti angažman, gradimo povjerenje i povezanost sa drugima. Pružanjem i primanjem povratnih informacija na adekvatan, akademski primjeren način, otvaramo prostor sebi i drugima da se mijenjamo i rastemo.

Afirmativne poruke i smjernice za samorefleksiju

- ♦ Komunikacija je vještina koja se usavršava kroz praksu. Ne plašite se napraviti greške - svaki pokušaj bi vas mogao vinuti u visine, ka ogromnom napretku.
- ♦ Svi mi imamo vlastite unutrašnje blokade, ali prava snaga leži u tome da se odvažimo komunicirati uprkos njima.
- ♦ Vaš uspjeh na fakultetu nije definiran samo rezultatima, već i vašom sposobnošću da učite iz svakog iskustva.
- ♦ Vaše ideje zaslužuju biti saslušane, a vaše mišljenje je vrijedno dijeljenja. Svaki razgovor na fakultetu je prilika da se istaknete.
- ♦ Komunikacija je dvosmjerna ulica – nastojte uvijek slušati s istom pažnjom s kojom govorite. To će vaše interakcije u akademskom kontekstu učiniti bogatim i produktivnim.
- ♦ Poštovanje nije samo u riječima koje izgovarate, već i u tome kako reagujete na ono što drugi govore. Slušajte s namjerom da razumijete, a ne samo da odgovorite.

- ♦ Naučiti pružati i primati povratne informacije značiti učiti kako biti bolji – ne samo u onome što radimo, već i u načinu kako zajedno učimo i gradimo međusobno povjerenje.
- ♦ Povratna informacija, za onog koji zna, nije prijetnja, već prilika za rast, povezivanje i dublje razumijevanje i sebe i drugih.

LITERATURA

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (10th ed.). New Harbinger Publications.
- Andersen, P. A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mayfield.
- Aron, A. R., Robbins, T. W., & Poldrack, R. A. (2014). Inhibition and the right inferior frontal cortex: One decade on. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(4), 177–185. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.02.010>
- Baird, B., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Back to the future: Autobiographical planning and the functionality of mind-wandering. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1604–1611. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.007>
- Baumgartner, S. E., van der Schuur, W. A., Lemmens, J. S., & te Poel, F. (2018). The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies. *Human Communication Research*, 44(1), 3–30.
- Brown, C., Din, S., & Dossett, M. L. (2017). Mindfulness mediates the physiological markers of stress: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 95, 156–178. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.08.004>
- Constantinou, E., Van Den Houte, M., Bogaerts, K., Van Diest, I., & Van den Bergh, O. (2014). Can words heal? Using affect labeling to reduce the effects of unpleasant cues on symptom reporting. *Frontiers in psychology*, 5, 807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00807>
- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Deniz, M. E., Satıcı, S. A., Doenyaş, C., & Griffiths, M. D. (2022). Zoom fatigue, psychological distress, life satisfaction, and academic well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(5), 270–277.
- Derber, C. (1979). *The pursuit of attention: Power and individualism in everyday life*. Oxford University Press.
- Eisenberger, N. I., & Cole, S. W. (2012). Social neuroscience and health: Neurophysiological mechanisms linking social ties with physical health. *Nature Neuroscience*, 15(5), 669–674. <https://doi.org/10.1038/nn.3086>

Farrant, M., & Nusser, Z. (2005). Variations on an inhibitory theme: Phasic and tonic activation of GABA_A receptors. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(3), 215–229. <https://doi.org/10.1038/nrn1625>

FeldmanHall, O., Glimcher, P., Baker, A. L., Nyu Prospec Collaboration, & Phelps, E. A. (2019). The functional roles of the amygdala and prefrontal cortex in processing uncertainty. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31(11), 1742–1754. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01443

Fragoso, C. G., Benítez, Y. G., Rodríguez, D. J., & Olán, R. J. A. (2018). Relationship between assertiveness, academic performance and anxiety in a sample of Mexican students in secondary education. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 116–138.

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (5th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Harvey, J. B. (1974). The Abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1), 63–80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(74\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(74)90005-9)

Hong, F. Y., Chiu, S. I., & Huang, D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in human behavior*, 28(6), 2152–2159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.020>

Hostinar, C. E., Sullivan, R. M., & Gunnar, M. R. (2014). Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the HPA axis: A review of animal models and human studies across development. *Psychological Bulletin*, 140(1), 256–282. <https://doi.org/10.1037/a0032671>

Hughes, B. M. (2007). Self-esteem, performance feedback, and cardiovascular stress reactivity. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/10615800701330218>

Hunsaker, P. L., Alessandra, T., & Alessandra, A. J. (2008). *The new art of managing people: Updated and revised: Person-to-person skills, guidelines, and techniques every manager needs to guide, direct, and motivate the team*. Simon & Schuster.

Itzchakov, G., & Kluger, A. N. (2018). Highquality listening supports speakers' autonomy and selfesteem when discussing prejudice. *Journal of Business and Psychology*. Advance online publication.

- Itzhakov, G., DeMarree, K. G., Kluger, A. N., & Turjeman-Levi, Y. (2018). The listener sets the tone: High-quality listening increases attitude clarity and behavior-intention consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(5), 762–778. <https://doi.org/10.1177/0146167217747874>
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kim, J., & Ko, S. H. (2021). The effect of university organizational culture on organizational silence and faculty–student interaction. *Management Science Letters*, 11, 2151–2162. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2021.2.013>
- Kircanski, K., Lieberman, M. D., & Craske, M. G. (2012). Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy. *Psychological science*, 23(10), 1086–1091. <https://doi.org/10.1177/0956797612443830>
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(3), 520–533. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.3.520>
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2021). *Nonverbal communication in human interaction* (9th ed.). Kendall Hunt Publishing.
- Knausenberger, J., Hellmann, J. H., & Walther, E. (2023). Feeling ostracized by others' smartphone use: The effect of phubbing on fundamental needs, mood, and trust. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 883901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883901>
- Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. *Journal of youth and adolescence*, 52(7), 1512–1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1>
- Levesque, L. L. (2024). Building assertiveness and listening skills using dysfunctional peer project scenarios. *Organization Management Journal*, 21(1), 12–18. <https://doi.org/10.1108/OMJ-02-2023-1726>
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. oup Oxford.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting Feelings Into Words. *Psychological Science*, 18(5), 421–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>

- Lieberman, M. D., Inagaki, T. K., Tabibnia, G., & Crockett, M. J. (2011). Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction. *Emotion, 11*(3), 468-480. <https://doi.org/10.1037/a0023503>
- Lindquist, S. I., & McLean, J. P. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.006>
- Lydiard, R. B. (2003). The role of GABA in anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychiatry, 64*, 21-27.
- Marković, M. (2023). Asertivne komunikacijske vještine u funkciji prevencije konflikta. U S. Bjelan & L. Kafedžić (Ur.), *Jačanje kompetencija za odgovorno građanstvo u visokoškolskoj nastavi* (str. 130–177). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(13), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., & Yuan, M. (2016). The iPhone effect: The quality of in-person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior, 48*(2), 275-298. <https://doi.org/10.1177/0013916514539755>
- Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: A review. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale, 67*(1), 11–18. <https://doi.org/10.1037/a0031569>
- Musa, M. (2025, May 20). *The healing power of being truly heard*. Rolling Out. <https://rollingout.com/2025/05/20/healing-power-heard/>
- Nater, U. M., & Rohleder, N. (2009). *Salivary alphaamylase as a noninvasive biomarker for the sympathetic nervous system: Current state of research*. *Psychoneuroendocrinology, 34*(4), 486–496. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.01.014>
- Neuroscience News. (2024, December 30). *Human thought lags behind sensory speed*. <https://neurosciencenews.com/brain-thinking-sensory-speed-28292/>

- Niles, A. N., Craske, M. G., Lieberman, M. D., & Hur, C. (2015). Affect labeling enhances exposure effectiveness for public speaking anxiety. *Behaviour research and therapy*, 68, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.03.004>
- Nuñez, T. R., Radtke, T., & Eimler, S. C. (2020). A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone-induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2020-3-3>
- Omura, M., Levett-Jones, T., & Stone, T. E. (2019). Evaluating the impact of an assertiveness communication training programme for Japanese nursing students: A quasi-experimental study. *Nursing open*, 6(2), <https://doi.org/10.1002/nop2.228>
- Ottaviani, C., Thayer, J. F., Verkuil, B., Lonigro, A., Medea, B., Couyoumdjian, A., & Brosschot, J. F. (2016). Physiological concomitants of perseverative cognition: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 142(3), 231-259.
- Palmieri, A., Fernandez, K. C., Cariolato, Y., Kleinbub, J. R., Salvatore, S., & Gross, J. J. (2022). Emotion regulation in psychodynamic and cognitive behavioural therapy: An integrative perspective. *Clinical Neuropsychiatry*, 19(2), 103–113. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20220204>
- Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D., & Aguiar-Pérez, J. M. (2023). Digital distractions from the point of view of higher education students. *Sustainability*, 15(7), 6044. <https://doi.org/10.3390/su15076044>
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis: Series Oeconomica*, 12(2), 649.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in human behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 26(2), 234–242. <https://doi.org/10.1002/acp.1814>

Romero-Rodríguez, J. M., Hinojo-Lucena, F. J., Kopecký, K., & García-González, A. (2023). Digital fatigue in university students as a consequence of online learning during the Covid-19 pandemic. *Educación XX1*, 26(2), 165-184.

Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of experimental social psychology*, 13(3), 279-301.

Sari, S. M., Suhoyo, Y., Mulyana, D., & Claramita, M. (2023). The interactional communication of feedback in clinical education: A focused ethnographic study in a hierarchical and collectivist culture. *Heliyon*, 9(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14263>

Scheuermann, L., & Taylor, G. (1997). Netiquette. *Internet Research*, 7(4), 269-273.

Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. W. W. Norton & Company.

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Smith, A. C., Fowler, L. A., Graham, A. K., Jaworski, B. K., Firebaugh, M.-L., Monterubio, G. E., Vázquez, M. M., DePietro, B., Sadeh-Sharvit, S., Balantekin, K. N., Topooco, N., Wilfley, D. E., Taylor, C. B., & Fitzsimmons-Craft, E. E. (2021). Digital Overload among College Students: Implications for Mental Health App Use. *Social Sciences*, 10(8), 279. <https://doi.org/10.3390/socsci10080279>

Soler-Costa, R., Lafarga-Ostáriz, P., Mauri-Medrano, M., & Moreno-Guerreiro, A. J. (2021). Netiquette: Ethic, education, and behavior on internet—a systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1212. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031212>

Somerville, L. H., Heatherton, T. F., & Kelley, W. M. (2006). *Anterior cingulate cortex responds differentially to expectancy violation and social rejection*. *Nature Neuroscience*, 9(8), 1007–1008. <https://doi.org/10.1038/nn1728>

Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the national academy of sciences*, 107(32), 14425-14430. <https://doi.org/10.1073/pnas.1008662107>

- Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R. (2014). Perceiving active listening activates the reward system and improves the impression of relevant experiences. *Social Neuroscience*, 9(5), 569–578. <https://doi.org/10.1080/17470919.2014.954732>
- Tanil, C. T., & Yong, M. H. (2020). Mobile phones: The effect of its presence on learning and memory. *PloS one*, 15(8), e0219233. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219233>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429499845>
- Uncapher, M. R., Thieu, M. K., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(2), 483–490. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0907-3>
- Wang, X., Zhao, X., & Yu, C. (2025). The influence of information and social overload on academic performance: the role of social media fatigue, cognitive depletion, and self-control. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 500164. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2025.500164>
- Zatorre, R. J., Belin, P., & Penhune, V. B. (2002). Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends in cognitive sciences*, 6(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01816-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01816-7)
- Zekveld, A. A., Rudner, M., Johnsrude, I. S., & Rönnberg, J. (2013). The effects of working memory capacity and semantic cues on the intelligibility of speech in noise. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(3), 2225-2234. <https://doi.org/10.1121/1.4817926>
- Zheng, J., & Meister, M. (2025). The unbearable slowness of being: Why do we live at 10 bits/s?. *Neuron*, 113(2), 192-204. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2024.11.008>

Mirna Marković

KAKO USKLADITI VLASTITA OČEKIVANJA S OČEKIVANJIMA DRUGIH U AKADEMSKOM KONTEKSTU

*U obrazovanju, kao i u životu, najviše razočarenja
dolazi iz neizrečenih očekivanja i zaglušujuće tišine koja ih prati.*

Ulaskom u akademski svijet, studenti preuzimaju ulogu(e) na pozornici čiji su scenarij, očekivanja i pravila često prećutni. Publika, koju čine profesori, asistenti i kolege, ali i sama visokoobrazovna institucija, ima svoja očekivanja, dok studenti, često nesvjesno, donose i vlastita. Iza kulisa prvog izlaska na akademsku scenu, dok se učenjem novih replika studenti pripremaju za svoju prvu izvedbu, odvija se tihi proces usklađivanja – neprimjetna razmjena pretpostavki, uvjerenja i nadanja – koji oblikuje ono što nazivamo *studentskim psihološkim ugovorom*. Baš kao na “daskama koje život znače” i na pozornici visokog obrazovanja se uspostavljaju neki novi odnosi ispunjeni uzajamnim očekivanjima, od kojih su neka izrečena, dok su druga tek naslućena.

U interakciji tih raznovrsnih očekivanja, onih koje studenti donose sa sobom i onih koje postavlja akademsko okruženje pred njih, studenti prolaze kroz iskustva koja će oblikovati njihov doživljaj akademske svakodnevnice – od entuzijazma i nade, do razočarenja i sumnje u sebe. I baš kao na pozornici, razlika između zamišljene uloge i stvarne izvedbe može biti izvor lične nesigurnosti ali i rasta. Nerijetko se i uloge mijenjaju, nadograđuju i preraspodjeljuju. Njihove transformacije i redefinicije su ne samo razumljive već i akademski opravdane. Npr., mnogi studenti koji su u početnim fazama studija uspješno odigrali, iako neslavnu, ulogu pasivnog konzumenta znanja, kasnije bi je mogli zamijeniti mnogo aktivnijom ulogom aktivnog učesnika obrazovanja. Od manje zapaženog glumca mogli bi napredovati do koproducenta, ponekad čak i vrlo kreativnog režisera

vlastitog obrazovnog puta. Takva će tranzicija omogućiti prostor ličnog rasta, autentičnog i transformativnog iskustva obrazovanja.

No, ako skinemo pozorišnu masku, šta nam preostaje?

Akademski život iznutra: Očekivanja, stvarnost i sve što stane između

Nakon godina strukturiranog obrazovanja, jasno postavljenih zadataka i relativno predvidivih odnosa, ulazak u svijet visokog obrazovanja može djelovati kao otvaranje vrata u prostor gdje se o pravilima malo govori, a odgovornosti za vlastiti put razvoja su značajno veće. U tom prostoru, barem u početku, studenti se često osjećaju “uklješteni” između vlastitih očekivanja i onih koje postavlja akademsko okruženje. S jedne strane, studenti su najčešće motivirani željama ili očekivanjima poput *sticanja znanja i diplome, otkrivanja karijerne orijentacije, prepoznavanja i potvrđivanja vlastite vrijednosti u novom obrazovnom prostoru, razvoja ličnog i profesionalnog samopouzdanja*, ali i *uspostavljanje novih prijateljstava, stvaranja lijepih uspomena u i izvan učionica*, koja će im donijeti zadovoljstvo i osmijeh. Sve te različite potrebe, na kraju, govore o istom: studenti, svjesno ili ne, žele da se ovom novom svijetu ne osjećaju kao gosti, već prihvaćeno i pripadajuće. S druge strane, od studenata se očekuje *postizanje rezultata, aktivni angažman, odgovornost za vlastito učenje, kvalitetno upravljanje vremenom, inicijativnost, spremnost na konstruktivan dijalog, usklađivanje svog rada sa pravilima i etičkim principima*, itd. Uz to, ovoj već prilično složenoj harmoniji želja i nadanja pridružuju se i glasovi porodice, prijatelja, društva u cjelini. U takvoj, često zaglušujućoj buci različitih očekivanja, teško je razaznati koji su tonovi u skladu, a koji u disonanci sa unutrašnjim glasom. Granice između vlastitih želja i potreba, s jedne i očekivanja drugih, s druge strane, često su nejasne, zbog čega donošenje odluka nije ni jednostavno ni brzo, već zahtijeva duboko promišljanje. Mnoga neizgovorena očekivanja, ili pak ona o kojima se rijetko eksplicitno razgovara i u detalje, oblikuju psihološki ugovor studenata sa akademskim okruženjem – nepisani sporazum koji definiše odnose, obaveze i uzajamna očekivanja između studenata i njihovog akademskog okruženja.

U susretima ovih različitih očekivanja oblikuje se nešto više od znanja – oblikuje se psihološki ugovor: skup često neizgovorenih uvjerenja i očekivanja o tome šta fakultet, profesori, kolege i institucija “trebaju” nuditi, a šta se zauzvrat očekuje od studenta.

Psihološki ugovor se ne potpisuje tintom, već iskustvom – i kao takav, postaje temelj razumijevanja akademskog života. U ovom poglavlju istražujemo kako se lična očekivanja studenata oblikuju i razvijaju u susretu s institucionalnim unutar akademskog prostora. Fokus nije isključivo na pravilima i formalnim zahtjevima studija, o kojima studenti vremenom saznaju gotovo sve što je potrebno, već na neizrečenim normama, implicitnim očekivanjima i odnosima koje studenti uspostavljaju s nastavnim osobljem, ali i sa drugim značajnim akterima akademskog konteksta, poput kolega sa studija i administrativnog osoblja. Ova kompleksna mreža akademskih interakcija oblikuje akademsku svakodnevicu i osjećaj pripadnosti visokoobrazovnom kontekstu. Posebna pažnja u ovom poglavlju posvećena je pitanju izgradnje konstruktivnog i zrelog odnosa prema studiju, koji uključuje i razumijevanje vlastitih potreba ali i razumijevanje konteksta u kojem se studij odvija. Takvo će nas usmjerenje voditi razmatranju jednog vrlo važnog pitanja: “Koju ulogu želimo igrati u svom obrazovnom iskustvu?” Naime, od toga zavisi da li ćemo biti tek pasivni primatelj informacija ili aktivni sudionici u stvaranju vlastitog obrazovnog iskustva? Izbor je isključivo na nama!

Na ovom osjetljivom, ponekad napornom, ali suštinski vrlo uzbudljivom putu izgradnje identiteta, obrazovanje, kako formalno, tako i neformalno, ima ključnu partnersku ulogu, uz porodicu i prijatelje koji predstavljaju osnovne izvore socijalizacije. Uz to, obrazovanje nije samo prostor sticanja znanja, već i pozornica na kojoj, još neko vrijeme, bez stvarnih posljedica, imamo priliku isprobavati uloge, preispitivati uvjerenja i propitivati vrijednosti, prije nego se otisnemo u svijet gdje se pravila igre ponovo mijenjaju, sve postaje ozbiljnije, i tako iznova.

Prije nego se u nastavku konkretnije posvetimo temi očekivanja u akademskom prostoru, korisno je zastati na trenutak i razmisliti o odgovorima na sljedeća pitanja:

- ♦ Zašto ste upisali ovaj fakultet?
- ♦ Koja su vaša tri najvažnija očekivanja od studija?
- ♦ Kako uskladiti vlastita i tuđa očekivanja, a pritom ostati vjeran/vjerna sebi?
- ♦ Kako ne izgorjeti pokušavajući udovoljiti svima i gdje su postavljene vaše granice?
- ♦ Šta vam može pomoći da lakše navigirate kroz neizgovorena očekivanja i pravila u akademskom okruženju?

Vlastita očekivanja: Šta studenti očekuju od fakulteta i kako to oblikuje njihov akademski put?

Akademsko obrazovanje rijetko započinje kao posve neutralan čin. Većina studenata dolazi na fakultet s određenim idejama o tome šta žele postići, čemu se nadaju, šta smatraju da “bi trebali” ili “moraju” ostvariti. Ta očekivanja nisu uvijek svjesno artikulirana. Ona se često oblikuju u dijalogu s društvenim normama, porodičnim vrijednostima, ličnim uvjerenjima i prethodnim (obrazovnim) iskustvima. Pritom, treba imati na umu i to da očekivanja oblikovana prethodnim iskustvima ponekad možda nisu prikladna za kontekste u kojima se primjenjuju, možda nisu niti u potpunosti racionalna, no kada se jednom usvoje kao ustaljena shema znanja, može ih biti teško preispitati, uglavnom zbog vrijednosti koja se pripisuje takvim očekivanjima (Eccles i Wigfield, 2002).

U početnim koracima studijskog puta prepoznaju se lične vrijednosti i ciljevi studenata. Neki upisuju studij kako bi obogatili znanje i bolje razumjeli svijet u kojem žive. Drugi prepoznaju fakultet kao most prema zaposlenju, sigurnosti ili društvenoj mobilnosti. Treći pristupaju studiju kao izazovu – prilici da sebi i drugima dokažu nešto, da testiraju vlastite granice, da se “izgrade”. Postoje naravno i drugi razlozi, no nezavisno koji su, zajedničko im je to da oblikuju način na koji studenti pristupaju obrazovnom iskustvu: šta im je važno, na što stavljaju naglasak, kakve izbore

donose i kako se nose s preprekama. Sve će to definirati način na koji će se interpretirati, prihvatiti ili odbaciti ono što fakultet, i akademski milje generalno nudi. Razumijevanje vlastitih motiva i vrijednosti ne znači zatvaranje u fiksne kategorije, nego upravo suprotno – otvaranje prostora za svjesnije donošenje odluka tokom studija.

Razmotrimo u nastavku diverzitet ciljeva s kojima se studenti kreću u akademskom prostoru:

Akademski ciljevi uključuju: usvajanje novih znanja i vještina, aktivno učešće u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, jačanje kritičkog mišljenja, samostalnosti i odgovornosti u učenju, kao i uspješno polaganje ispita, završetak studija u roku i dr.

Lični ciljevi uključuju: razvijanje samopouzdanja i samosvijesti, ličnog identiteta, razvijanje socijalnih vještina i emocionalne inteligencije, jačanje vještina upravljanja vremenom, izgradnju otpornosti i vještina suočavanja sa stresom, balansiranje akademskog i privatnog života, njegovanje etičkih vrijednosti i odgovornosti i dr.

Profesionalni ciljevi uključuju: sticanje kompetencija za određeno zanimanje, razvoj naučno-istraživačkih kompetencija, izgradnju profesionalnih mreža, usavršavanje komunikacijskih i prezentacijskih vještina, razvijanje vještina timskog rada i vođenja, pripremu za zapošljavanje i karijerni razvoj i dr.

Ovi se ciljevi često isprepliću. Ponekad su usklađeni, ali ponekad su međusobno konkurentni i zahtijevaju vješto balansiranje ili čak kompromis. Upravo zato je važno prepoznati raznolikost vlastitih očekivanja i osvijestiti da se ona s vremenom mogu mijenjati. Fleksibilnost ne znači neuspjeh, već razvoj. Radi bolje kontekstualizacije navedenog, prikazat ćemo nekoliko primjera iz akademske svakodnevnice:

Primjer 1

Studentica završne godine studija našla se u situaciji u kojoj pred sobom ima jasno zacrtan cilj postizanja visokog prosjeka (akademski cilj), vrlo privlačnu ponudu za obavljanje pripravničkog staža (profesionalni cilj), dok se istovremeno suočava sa potrebom za odmorom i očuvanjem mentalnog zdravlja (lični cilj). Ovi su ciljevi,

iako svi važni, u međusobnom sukobu budući da zahtijevaju vrijeme i energiju koje nije lako raspodijeliti. U takvim situacijama, balansiranje ili privremeni kompromis postaje nužan dio donošenja odluka.

Primjer 2

Dok se priprema za težak ispit (akademski cilj), student za to vrijeme volontira u nevladinoj organizaciji u oblasti svog budućeg zanimanja (profesionalni cilj). Istovremeno, pritisak porodičnih obaveza i iscrpljenost snažno ga podsjećaju na to da mu je potreban predah (lični cilj).

Primjer 3

Studentica prve godine ima veliku želju da se uključi u studentske projekte i vannastavne aktivnosti (lični cilj), ali se istovremeno bori sa ovladavanjem gradivom iz određenih predmeta (akademski cilj) i strahom da će propustiti prilike koje su "važne za CV" (profesionalni cilj).

Prije nego razmorimo potencijalna razrješenja prikazanih situacija, korisno je zapitati se:

♦ Šta bih ja učinio/učinila u ovakvim situacijama?

U prvom primjeru,

studentica bi mogla potražiti pomoć profesora, iskusnijih kolega ili karijernih savjetnika, kako bi stekla objektivniju sliku situacije. To najprije podrazumijeva *realnu procjenu vlastitih kapaciteta i jasno definiranje prioriteta*. U skladu sa tim može odlučiti odgoditi obavljanje pripravnčkog staža ili prijaviti manji broj ispita za taj semestar kako bi obavila pripravnčki staž. Uz prihvatanje činjenice da "sve ili ništa" nije zapravo nikakva opcija, uvođenje navika brige o sebi (fizička aktivnost, druženje sa prijateljima, vođenje dnevnika misli i osjećanja, naučiti reći "ne" bez samoosuđivanja, dostatan san i dr.), može pomoći u smanjenju pritiska i uspostavljanju kontrole u kompleksnim situacijama.

U drugom primjeru,

student se može odlučiti reducirati broj sati volontiranja i posvetiti se učenju za ispit. Istovremeno, može se pobrinuti da uvježbava i primjenjuje *tehnike upravljanja vremenom* i po potrebi *traži podršku*, npr. u

formi kolaborativnog učenja. Na ovaj način uspostavlja kontrolu nad procesom, jača samopouzdanje, brinući se sa svoje zdravlje i povećavajući prilike za postizanjem uspjeha na ispitu.

U trećem primjeru,

studentica može uz podršku profesora ili nekog od iskusnijih kolega sa starijih godina studija najprije pažljivo prioritetizirati svoje akademske obaveze, vodeći računa o raspoloživosti ličnih resursa, tj. kapacitetima za udovoljavanje određenim zahtjevima ili ciljevima. Tek nakon uspostavljanja rutine, studentica se može postepeno uključivati i u studentske projekte i vannastavne aktivnosti koje joj pričinjavaju zadovoljstvo.

Bez obzira na to za kakvo smo se rješenje odlučili, kako bismo smanjili ili u potpunosti otklonili napetost između sukobljenih ciljeva (akademskih, ličnih i profesionalnih), važno je da takvo rješenje ne podrazumijeva "postići sve i odmah", već prepoznati ono što je, iz šire perspektive posmatrano, zaista najvažnije i voditi računa o vlastitim granicama. To znači brinuti o sopstvenim kapacitetima i dobrobiti.

Fleksibilnost u očekivanjima ključna je za prilagodbu kompleksnom i dinamičnom okruženju kakvo akademski kontekst jeste. Akademski put je rijetko pravolinijski. Promjene interesa, susreti s novim spoznajama, vanjski izazovi – sve navedeno može odrediti način na koji neko definira svoje ciljeve u različitim fazama studija. Održavanje otvorenosti prema tim promjenama ne samo da povećava otpornost na stres, već omogućava smisleniji i autentičniji odnos prema učenju i razvoju. S obzirom na sve navedene izazove usklađivanja različitih uloga i ciljeva, korisno je podsjetiti se nekih strategija koje mogu biti od pomoći u njihovom balansiranju uz očuvanje sopstvene dobrobiti.

Preporuke za usklađivanje različitih očekivanja uz očuvanje sopstvene dobrobiti

- ♦ Imati širu perspektivu na akademski život, baziranu na jasno definiranim vrijednostima koje rukovode razvojem i napredovanjem, što će olakšati donošenje dobrih odluka u izazovnim situacijama.

- ♦ Slušati svoje osjećaje, uvažavati vlastite potrebe i prepoznati kada je potrebno reći “ne”, kada samo usporiti, ili jednostavno napraviti pauzu.
- ♦ Postavljati realne prioritete vodeći računa o vlastitim granicama, trenutnim kapacitetima i okolnostima.
- ♦ Izbjegavati perfekcionizam i prihvatiti da je balansiranje između očekivanja proces, a ne konačno stanje.
- ♦ Prihvatiti da se jednom postavljeni ciljevi mogu mijenjati, no te promjene treba voditi svjesno i promišljeno, izbjegavajući da to postane praksa koja može narušiti fokus i kontinuitet.
- ♦ Tražiti podršku i savjete od profesora, kolega, službi, kada se pojave nejasnoće ili preopterećenje.
- ♦ Raditi na sebi, na vlastitoj dobrobiti kroz uvođenje redovne fizičke aktivnosti, kvalitetnog sna i smanjenje stresa.

Studentsko iskustvo ne čine samo ocjene, ispiti i kontakt sa profesorima i kolegama. Ono je mnogo kompleksnije od toga, i predstavlja dio šireg procesa ličnog i profesionalnog razvoja. Uz jasno postavljena pravila “igre”, gdje je proces odlučivanja zasnovan na jasno definiranim vrijednostima poput znatiželje, odgovornosti, integriteta i lične dobrobiti, nošenje sa svakodnevnom izazovima postaje manje stresno. Ovakva perspektiva pomaže uspješnije prioritetiziranje i balansiranje ciljeva koje unosi red u privremeni kaos. Amortizacija njihovih povremenih “okršaja”, smanjivanje napetosti i zbrinjavanje onih koji se čine nespojivima, postaje dio procesa učenja, a ne stalna borba uz obilje stresa.

Kako smo u uvodnom dijelu ovog poglavlja ranije istakli, psihološki ugovor ima i svoju drugu stranu – očekivanja koja drugi imaju od nas. Prije nego što se opširnije pozabavimo tom perspektivom, u duhu već započete samorefleksije, slijedi nekoliko pitanja koja mogu poslužiti kao orijentir:

- ♦ Da li ste svjesni očekivanja koja vaši profesori imaju od vas kao studenta?
- ♦ Doživljavate li ta očekivanja kao podsticaj ili kao pritisak, i zašto?
- ♦ Šta iz njihove perspektive, znači biti “dobar student”, i koliko je vaša

ideja o tome usklađena s njihovom?

- ♦ Da li ste nekada započeli razgovor s profesorima kako biste zajedno razjasnili vašu ulogu, a oni svoje zahtjeve?

S obzirom da se u odnosu na vlastitu percepciju uloge kao studenta formiraju očekivanja koja postaju dijelom našeg psihološkog ugovora, korisno je pokušati odgovoriti i na sljedeća pitanja:

- ♦ Kako vi vidite ulogu studenta, i koliko često uopšte razmišljate o tome?
- ♦ Da li ste se u svom dosadašnjem iskustvu više osjećali kao promatrači ili kao aktivni sudionici vlastitog obrazovanja?
- ♦ Doživljavate li sebe u akademskom kontekstu kao klijenta, učenika, istraživača, koproducenta... ili nešto treće?
- ♦ Igrate li tu ulogu svjesno ili samo po inerciji?
- ♦ Da li ste ovu ulogu izabrali ili vam je ona samo dodijeljena?

Pogled izvana: Šta akademski kontekst očekuje od studenta?

Neosporna je činjenica kako fakultet, pojednostavljeno rečeno, predstavlja prostor sticanja znanja i vještina, razvoja dijaloga i kritičkog mišljenja, no u praksi često funkcionira i kao prostor neizgovorenih pravila. Šta znači biti “dobar student”? Gdje završava lična sloboda, a počinje akademska odgovornost? Kako se uspostavlja kontakt i otvoren dijalog s profesorima na akademski primjeren način? Ta se pitanja rijetko direktno postavljaju, a još rjeđe se o njima sistematski raspravlja.

Svaka obrazovna institucija, bez obzira na formalna pravila i dokumentovane politike i ciljeve, prenosi i niz neformalnih poruka o tome kakvo ponašanje, pristup i angažman smatra poželjnima. Na ovaj način se utemeljuje kompleksan sistem očekivanja koji je dijelom eksplicitan, a dijelom prećutan. Takva “praksa” čini prilagodbu studenata posebno izazovnom. Studentima je teško prilagoditi se očekivanjima koja se podrazumijevaju ali nisu verbalizirana, posebno kada ne postoji niti svijest o tome da kao takva uopšte postoje.

Od studenata se, u formalnom smislu, očekuje poštivanje niza obaveza. Pravila koja se na njih odnose su uglavnom jasno komunicirana i dostupna, često i u pismenoj formi. No, paralelno s njima razvija se niz

neizgovorenih, nevidljivih, ali snažnih i vrlo djelotvornih očekivanja. Iako nisu formalno propisani, ovi obrasci ponašanja čine temelj svakodnevnog funkcioniranja akademske zajednice. U svrhu bolje kontekstualizacije navedenog, u nastavku donosimo nekoliko primjera eksplicitnih i implicitnih očekivanja koja se u akademskom kontekstu često povezuju sa ulogom studenta.

Primjeri eksplicitnih očekivanja od studenata:

- ♦ **Poštivanje rokova za predaju radova.**
- ♦ **Redovno prisustvo na nastavi.**
- ♦ **Poštivanje pravilnika o akademskoj čestitosti** (npr. etičko ponašanje u istraživanjima, zabrana plagijarizma, zabrana varanja na ispitima, zabrana falsificiranja).
- ♦ **Ispunjavanje administrativnih zahtjeva fakulteta** (npr. prijava ispita, plaćanje školarine, podnošenje molbi uz priloženu adekvatnu dokumentaciju, pravovremeni upis u naredni semestar i sl.)

Primjeri implicitnih očekivanja od studenata:

- ♦ **Način obraćanja i komunikacije.** Pokazivanje poštovanja i pristojnosti prilikom obraćanja profesorima, kolegama, administrativnom i drugom osoblju fakulteta dio je nepisanih pravila akademske kulture.
- ♦ **Odgovornost za vlastito učenje.** Od studenata se očekuje da aktivno prate nastavu, prave konstruktivne bilješke, konsultuju relevantnu literaturu i pribavljaju potrebne materijale, čak i kada za to nisu direktno instruirani.
- ♦ **Samostalnost i inicijativnost.** I pored podrške koja im je dostupna, i prije nego zatraže pomoć, od studenata se očekuje da samostalno tragaju za informacijama i pronalaze potencijalna rješenja.
- ♦ **Fleksibilnost i prilagodljivost.** Od studenata se očekuje da razumiju kako se okolnosti mogu mijenjati i pretpostavlja se njihova spremnost da se prilagode novim pravilima, rokovima ili načinu rada.
- ♦ **Empatija i međusobno poštovanje.** Čak i kada postoje različita mišljenja, opterećenje obavezama i drugi pritisci poput zahtjevnih rokova, ali i straha od negativne evaluacije, konflikata u grupnom radu i očekivanja od porodice i okoline, od studenata se očekuje da pokažu empatiju i iskazuju poštovanje prema profesorima, kolegama i osoblju.

- ♦ **Odgovorno i akademski primjereno ponašanje u učionici i online prostoru.** Akademska praksa često podrazumijeva i nepisana pravila neometanja predavanja, isključivanja telefona za vrijeme nastave i odgovorno komuniciranje na online platformama.
- ♦ **Etičko ponašanje.** Očekivani standard ponašanja podrazumijeva i etičko usklađivanje vlastitog ponašanja u timskom radu i u kontekstu saradnje sa kolegama. Djelovati u duhu akademskog integriteta obično podrazumijeva: pravičnu raspodjelu obaveza, transparentnu i jasnu komunikaciju, međusobno uvažavanje, izbjegavanje manipulacije, preuzimanje odgovornosti za (ne)uspjeh i dr.

Na temelju analiziranih primjera, logično se nameće i ovo pitanje: “Zašto je važno razumjeti razliku između eksplicitnih i implicitnih očekivanja?” Iako odgovor možda već naslućujemo, važno ga je artikulirati kako bismo izbjegli zamku podrazumijevanja. Podsjetimo se, i dok su *eksplicitna očekivanja* formalno propisana, jasno komunicirana i dokumentovana, *implicitna očekivanja* su neizgovorena, često podrazumijevana pravila ponašanja, koja nisu formalno napisana, ali se od nas očekuje da ih razumijemo i poštujemo. Njihovo razlikovanje, u praktičnom smislu ima svoje posljedice. Dok prva daju jasne smjernice i nose vidljive posljedice njihovog nepoštivanja, implicitna očekivanja zahtijevaju emocionalnu budnost, budući da njihove posljedice, iako stvarne, često ne možemo odmah povezati s uzrokom – očekivanjima kojih vjerovatno nismo ni bili svjesni.

Kako bi ove tvrdnje dodatno dobile na težini, razmotrićemo još nekoliko ilustrativnih primjera:

Primjer 1 – Izostanak sa nastave

Student često odsustvuje sa predavanja, i svoje učenje zasniva na skriptama i bilješkama kolega. Ipak, pri izlasku na ispit nailazi na pitanja koja su dodatno pojašnjena samo usmeno tokom predavanja. Osim nižeg rezultata, javlja se osjećaj nesigurnosti i krivnje, kao i manjak interesa za predmet. (eksplicitno očekivanje)

Primjer 2 – Nepoštovanje rokova za prijavu ispita

Studentica zaboravlja prijaviti ispit u predviđenom roku, a budući da pretpostavlja da je to “isuviše trivijalna stvar”, sumnja da bi takvo nešto moglo predstavljati problem. Kao rezultat, dolazi u poziciju da ne može pristupiti ispitu, zbog čega je njen izlazak na ispit pomjeren tek za 15 dana, što odlaže planirane obaveze i izaziva dodatni stres. (eksplicitno očekivanje)

Primer 3 – Izostanak inicijativnosti

Studentica redovno pohađa nastavu, uspješno polaže ispite i ispunjava sve formalne obaveze prema nastavnim predmetima. Ipak, primjećuje da je profesori ne pozivaju na dodatne angažmane (projekte), ne nude preporuke niti pružaju podršku poput nekim njenim kolegama. Osjeća frustraciju i zbunjenost, budući da vjeruje da postupa upravo “onako kako se od nje to i očekuje”. Međutim, ono što nije bilo jasno izrečeno, ali se u akademskom kontekstu često podrazumijeva, jeste očekivanje da studenti sami pokažu zainteresiranost i inicijativu za dodatnim angažmanom, aktivno učestvuju u diskusijama i dolaze na konsultacije. Budući da to očekivanje nije bilo eksplicitno komunicirano, studentica nije bila svjesna da propušta ponašati se u skladu sa očekivanom ulogom i postići rezultat kakav priželjkuje. Posljedice je osjetila, ali uzrok joj je još neko vrijeme ostao nejasan, nedostupan. (implicitno očekivanje)

Primjer 4 – Etičko ponašanje

Tokom rada na grupnom projektu, studentica daje minimalan doprinos zajedničkom zadatku: ne izvršava svoje obaveze, ne prisustvuje zajedničkim sastancima, ne preuzima odgovornost, zbog čega je ostatak grupe prinuđen dovršiti posao bez nje. Uprkos tome, projekat je uspješno završen i svi članovi dobijaju istu ocjenu. Ipak, među kolegama ostaje “gorak okus” nepravde, što utiče na njihovu nespremnost da se ubuduće ponovo uključe u rad tima čiji bi ova studentica i dalje bila član. Zbog prethodnog neprijatnog iskustva postoji bojazan da će se sličan scenarij ponoviti, ovaj put moguće sa lošim posljedicama i po završnu ocjenu. Formalno gledajući,

studentica nije prekršila nijedno pravilo, ali je prećutno očekivanje o ravnomjernoj i etičnoj saradnji bilo narušeno. Takav ishod ima konkretan efekat – gubitak povjerenja i moguće isključivanje iz timskog rada u budućnosti, iako se vanjskom posmatraču, poput predmetnog profesora, može učiniti da je “sve prošlo po pravilima”.

Akademski uspjeh ne zavisi isključivo od ovladavanja sadržajem nastavnog predmeta, pravovremenog izvršavanja zadataka i formalnog ispunjavanja ostalih obaveza prema studiju, poput redovnog praćenja nastave. U velikoj mjeri, on se temelji na sposobnosti da se prepozna šta se u određenom kontekstu “podrazumijeva”, te da se uspostavi funkcionalan odnos s nastavnicima i institucijom. U praksi, funkcionalan odnos između ostalog znači uzajamno poštovanje, otvorenu komunikaciju, aktivnu razmjenu informacija, jasnoću u očekivanjima, poštivanje akademskih uloga i odgovornosti itd. Razumijevanje očekivanja, a kasnije ćemo vidjeti i dinamike psihološkog ugovora, može pomoći u prepoznavanju tih nevidljivih mehanizama te ublažiti napetosti koje nastaju kada su očekivanja inicijalno neusklađena.

Student u vlastitim očima: kako studenti doživljavaju vlastitu ulogu u akademskom prostoru?

Tokom odrastanja, naše predstave o sopstvenom identitetu postaju sve složenije – od jednostavnih opažanja tjelesnih osobina, do apstraktnih doživljaja sebe, svojih vrijednosti, uvjerenja i mjesta u svijetu (Marković i sar., 2021). Igra izgradnje ili otkrivanja vlastitog identiteta i uloga se ne dešava u tišini i izolaciji. Naprotiv, ona se mnogo češće odvija u zaglušujućoj buci dijaloga s drugima, kroz raznovrsna, oblikujuća iskustva razmjene značenja. Prelazak iz srednjoškolskog u akademski kontekst predstavlja jedan od najupečatljivijih “bučnih susreta”, koji se često doživljava kao nagla promjena životnog tempa, ritma i očekivanja. U napetosti takvih susreta oblikuje se i nova uloga: uloga studenta.

Kao što je već više puta naglašeno, biti svjestan i svojih i tuđih očekivanja znači biti u mogućnosti razumjeti realitet odnosa koje gradimo tokom

studija – kako doživljavamo fakultet, profesore, kolege sa studija, ali i *vlastitu ulogu u akademskom kontekstu*.

U skladu sa preovladavajućim narativom postoji uvjerenje da je predstava studenta u kojoj se on prikazuje kao pasivni slušalac i primalac znanja direktna refleksija tradicionalne slike obrazovanja koja više ne postoji. Čini se da takav stav ipak nije u potpunosti tačan. Zamislimo na trenutak sukcesivne slike mladog čovjeka koji najprije sjedi u klupi i nešto zapisuje, zatim to isto pokušava zapamtiti, dok se u posljednoj slici prikazuje kako polaže ispit. Ove su slike više redukcionistička predstava obrazovanja koja je *nes(p)retno* transmitovana iz nekog birokratskog modela u kojem je znanje roba, a student potrošač. Dakle, to nije tradicija. A čini se da nije ni prošlost. Danas, svođenje obrazovanja na formulu: predavanje – ispit – zaborav, ne bi trebalo biti realna mogućnost. Ipak, djeluje da je taj pojednostavljeni, isuviše birokratski model ponašanja studenta metamorfizirao u svoju nešto napredniju verziju, u kojoj se studenta doživljava kao *konzumenta, potrošača* sa pripadajućim pravima i mogućnosti da se u skladu, a ponekad i isključivo u skladu sa njegovim potrebama oblikuje tzv. *obrazovna usluga*. U posljednjih nekoliko decenija, u javnom diskursu upravo ova metafora suvereno dominira, ostvarajući značajan utjecaj na filozofiju i poimanje kvaliteta u obrazovanju, ali i generalno na osmišljavanje načina pružanja podrške studentima, odnosno kreiranje usluga (McCulloch, 2009). Dobro je znati i to da je prijedlog korištenja metafora za opisivanje studentskih uloga u obrazovanju proizašao iz oblasti menadžmenta. Iako metafore imaju važnu kognitivnu, komunikacijsku i interpretativnu ulogu, već dugo se naglašava kako nije dovoljno istraživano u kojoj se mjeri sami studenti indetifikuju s tim metaforama (npr. Halbesleben i Wheeler, 2009). Iz tog razloga se u ovom poglavlju i otvora prostor za njihovo razmatranje, sa željom da se podstakne dublje promišljanje studentske pozicije unutar obrazovnog sistema.

Student – konzument vs. student koproducent obrazovanja

Uz metaforu **studenta kao konzumenta ili potrošača** veže se dosta pasivna uloga koja proizilazi iz njegove pozicije “primatelja” unaprijed oblikovanog sadržaja – znanja koje se konzumira, ali ne i stvara. Studenti

– konzumenti baš kao i konzumenti drugih proizvoda i usluga postaju svjesniji svojih prava i sve glasniji u zagovaranju boljih uslova za njihovo ispunjenje (Clinton, 2009). U toj kompoziciji, posebno se još ističu dva elementa – uloga fakulteta kao “dobavljača” i profesora kao “dostavljača”, odnosno “servisera” znanja. Po dobro poznatom modelu procjene odnosa investicija i povrata, ulaganje u obrazovanje se tretira kao investicija za koju se očekuje konkretan povrat – diploma, posao, društveni status, itd. Učenje postaje vrlo kontrolirano i uniformno kako bi se uz standardizaciju studentskog iskustva zadovoljili i “standardi kvaliteta”, slični onima tržišnih proizvoda. Opasnost leži u ranije pomenutoj činjenici da se student ponaša kao “kupac” obrazovne usluge, zbog čega često *zahtijeva, ali ne nužno i učestvuje u kreiranju znanja*. Preuzimanjem ovakve uloge, student se u značajnoj mjeri odriče odgovornosti za proces proizvodnje znanja, čime se njegova uloga dodatno pasivizira (Clayson i Haley, 2005, prema Marković, 2023)⁴.

Ipak, u posljednjoj deceniji, naglasak na konceptu **studenta kao partnera** nagovijestio je transformaciju pristupa visokog obrazovanja (Mohammadi i sar., 2025), s pomakom od neoliberalnog i ekonomski orijentiranog visokog obrazovanja (u kojem je sve podređeno menadžerskim zahtjevima) ka saradnji sa studentima u osmišljavanju, donošenju odluka, implementaciji i evaluaciji obrazovnih programa (Gravett, Kinchin i Winstone, 2020). Sa ovom promjenom u paradigmi, studenti su prepoznati kao partneri ili koproducenti, a ne kao puki korisnici obrazovnih institucija (Matthews, 2017; Zhang, Matthews i Liu, 2023).

Metafora studenta kao koproducenta vlastitog obrazovnog iskustva, ili studenta – partnera podrazumijeva mnogo aktivniju ulogu od uloge studenta – konzumenta. On aktivno učestvuje u oblikovanju znanja, doživljavajući ga kao proces ko-kreacije ili ko-produkcije, u kojoj i student i profesor daju svoj doprinos njegovom sadržaju i značenju. Odnos između profesora i studenta nije strogo hijerarhijski. Umjesto da se znanje

⁴ Čitaocima koje zanima saznati više o preovladavajućim kritikama metafore studenta kao konzumenta kao i benefitima koje donosi preuzimanje uloge koproducenta vlastitog obrazovanja se upućuje na poglavlje: *Integriranje marketinške koncepcije u poslovanje visokoobrazovnih institucija u funkciji osiguranja kvalitetnijeg iskustva studiranja* (Marković, 2023, str. 83–134).

samo “spušta” od profesora prema studentu, ono se ostvaruje i u konstruktivnom dijalogu, argumentovanim akademskim diskusijama, kojima student doprinosi svojim pitanjima, iskustvima i zapažanjima. Činjenica da je student ko-kreator vlastitog obrazovanja ne podrazumijeva da on preuzima ulogu profesora, koja se i dalje neprikosnoveno prepoznaje po većoj akademskoj i profesionalnoj odgovornosti. To samo znači da student preuzima veću odgovornost za vlastito učenje i oblikuje ga, što se ponekad ostvaruje kroz mogućnost izbora tema, metoda i oblika rada. Mogućnost vanjske primjene znanja ohrabruje ovakve studente na preuzimanje uloge koproducenta obrazovanja (Marković, 2023).

Ukoliko obje opisane metafore sada stavimo u suodnos, možemo pretpostaviti sljedeće razlike u njihovim akademskim, socijalnim i emocionalnim efektima:

Akademski prilagodba: Učenje studenta – konzumenta je dosta površno, usmjereno na reprodukciju informacija. Nije sklon kritički promišljati niti se posebno angažirati u realizaciji akademskih zadataka. Rijetko se osjeća spremnim preuzeti odgovornost za vlastito učenje – njegova samostalnost je vrlo ograničena. Za razliku od njega, student koproducent se uključuje u dublje, aktivno i refleksivno učenje. Usmjeren je na razvijanje vještina analize, sinteze i evaluacije. Postiže veću akademsku autonomiju.

Socijalna prilagodba: *Pasivni konzumenti* ostvaruju dosta površnu međusobnu povezanost sa drugima. Zbog izostanka osjećaja identifikacije sa institucijom i povezanosti sa akademskim okruženjem – kolegama i profesorima, mogu se osjećati prilično izolirano. *Koproducenti* su češće timski igrači, spremni na saradnju i inicijatori razmjene ideja. Zbog aktivnog učešća u različitim oblicima saradničkog učenja, mnogo lakše razvijaju osjećaj pripadnosti i zajedništva.

Emocionalna prilagodba: Pretpostavljeni osjećaj pomanjkanja moći, niska kontrola i češća ekstrinzična motivacija studenta konzumenta (važniji su ocjene i ispunjavanje očekivanja od unutrašnjeg zadovoljstva koje nosi sticanje znanja), mogu voditi povećanom stresu i osjećaju niskog postignuća. S druge strane, za očekivati je da studenti – koproducenti razvijaju veći osjećaj kontrole i svrsishodnosti, da su snažnije intrinzično

motivirani i emocionalno otporniji. Opravdano je očekivati da će njihovo samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti voditi boljim akademskim postignućima.

Druge metafore kojima se opisuje uloga studenta

Već u prvim susretima sa akademskim okruženjem, otvara se prostor za ključno pitanje: koju će ulogu studenti “igrati” u narednih nekoliko godina? Odgovor na ovo pitanje će u velikoj mjeri odrediti da li će se tokom studija osjećati kao “korisnici usluga” obrazovanja, “pasivni primaatelji znanja” i “prolaznici”, ili pak kao koproducenti vlastitog obrazovnog iskustva. Pored osjećaja koji te uloge nose, bitni su, kao što smo vidjeli i akademski, socijalni i emocionalni efekti. U nastavku ćemo razmotriti i niz drugih metafora kojima se može opisati uloga studenta u akademskom prostoru i njihove implikacije na studentsku motivaciju, angažman i odnos prema obrazovanju⁵.

⁵ Metafore korištene u ovom dijelu inspirisane su nalazima istraživanja Mohammadi i sar. (2025), koje empirijski mapira načine na koje studenti doživljavaju vlastite uloge u obrazovanju. Zainteresovani čitalac može u navedenom radu pronaći dodatne uvide u ove obrasce i njihova značenja.

Tabela 7. Metafore studentskog identiteta kroz opis i primjere, sa prikazom očekivanih efekata njihove implementacije u akademskom kontekstu.

Metafora studenta	Opis	Očekivani efekti u akademskom kontekstu
Interaktivni tragač za znanjem	Student koji aktivno postavlja pitanja, istražuje dodatnu literaturu i druge izvore (npr. medijske izvještaje, zakonske dokumente, statističke podatke i sl.), uspješno i rado sarađuje sa kolegama i profesorima, obično je i inicijator učenja u grupama. Fokus je na otkrivanju i razumijevanju, a ne pasivnom primanju informacija i reproduktivnom učenju (Mohammadi i sar., 2025).	<i>Akademski prilagodba</i> Reflektuje aktivniji angažman i dublje učenje, koji vode dubljem razumijevanju gradiva i boljim ocjenama. <i>Socijalna prilagodba</i> Spremnost na učestalu komunikaciju i saradnju vodi izgradnji konstruktivnih odnosa i sistema socijalne podrške <i>Emocionalna prilagodba</i> Percipirana kontrola nad ishodima učenja, ostvarena kroz samoregulaciju učenja i preuzimanje odgovornosti, može doprinjeti tome da se student ne osjeća bespomoćno u suočavanju sa akademskim zahtjevima. Time se smanjuje akademski stres i povećava motivacija za rad.
<i>Primjer:</i> Studentica često postavlja razjašnjavajuća pitanja tokom nastave i rado se uključuje u diskusije. U procesu učenja, aktivno traži podršku od svojih profesora, i redovna je na konsultacijama i uvidima u rad.		

Kritički orijentiran strateg	Student koji se ponaša tako da ne samo zna <i>šta</i> želi naučiti i <i>kako</i>, već stalno propituje <i>zašto</i> i <i>koliko je ono što uči smisleno</i>. Njegov pristup učenju je promišljen i strateški. Usmjeren je na stalnu refleksiju vlastitog učenja uz identifikaciju nedostataka samog procesa i osmišljavanje rješenja za njihovo otklanjanje. Fokus, dakle, nije samo na ciljevima, već i na samom procesu i njegovoj opravdanosti i svrsishodnosti. (Lea i sar., 2003; Mohammadi i sar., 2025).	<i>Akademski prilagodba</i> Povećava učinkovitost i kvalitet postignuća u učenju. <i>Socijalna prilagodba</i> Pokazuje se efikasnim u prevenciji i rješavanju sukoba kao i u postizanju kvalitetne saradnje. <i>Emocionalna prilagodba</i> Zbog posvećenosti praćenju, evaluaciji, a obzirom na to u konačnici i postizanju napretka u učenju, stvara se osjećaj uspostavljene kontrole i autonomije u radu, koji zatim doprinose većem samopouzdanju i smanjenju anksioznosti.
<i>Primjer:</i> <i>Student planira svoj raspored učenja i obaveza prema studiju, analizira gdje su slabe strane njegovih do sada realiziranih planova i aktivno traga za unapređenjima. Kontinuirano evaluira svoje metode učenja i uspješno ih prilagođava specifičnostima nastavih kolegija kako bi bio uspješniji.</i>		

Refleksivac	Student stalno analizira svoje učenje, iskustva i efekte učenja kako bi mogao kontinuirano napredovati (Rolheiser, Bower i Stevahn, 2000; Mohammadi i sar., 2025; Wilcox, Winn i Fyvie-Gauld, 2005).	<i>Akademski prilagodba</i> Samorefleksija predstavlja temelj metakognicije i kontinuiranog razvoja. <i>Socijalna prilagodba</i> Bolje razumijevanje vlastitog ponašanja i emocija omogućava lakše uspostavljenje komunikacije i izgradnju kvalitetnih odnosa. <i>Emocionalna prilagodba</i> Svijest o vlastitim emocijama pomaže u efikasnom upravljanju stresom, a uz dostupnost podrške od drugih smanjuje vjerovatnost od akademskog sagorijevanja.
<i>Primjer:</i> <i>Studentica često razmišlja o svojim svakodnevnim iskustvima na studiju, osvještavajući svoje emocije, uspjehe i neuspjehe. Redovno zapisuje bilješke o tome, nastojeći detektovati pogreške i naučiti nešto o sebi. To joj pomaže razumjeti šta je potrebo da učini kako bi napredovala.</i>		
Pripravnici i model ponašanja drugima	Pored toga što uči iz neposrednog iskustva posvećenog rada tokom studija, ovaj student uči i kroz mentorski odnos sa svojim starijim kolegama i profesorima ali i motivira druge vlastitim primjerom (Healey, Flint i Harrington, 2016; Wilcox, Winn i Fyvie-Gauld, 2005).	<i>Akademski prilagodba</i> Kroz mentorski rad i učenje ubrzava se razvoj kompetencija. <i>Socijalna prilagodba</i> Skroz saradnju i dijeljenje odgovornosti za postignute ciljeve učenja, njeguje se saradnički duh jačaju osjećaji kompetentnosti, povezanosti, i pripadnosti. <i>Emocionalna prilagodba</i> Dostupnost podrške i osjećaj pripadnosti jačaju otpornost na akademski stres.
<i>Primjer:</i> <i>Dok svojim primjerom demonstrira odgovorno ponašanje, inicijativnost i saradljivost, studentica istovremeno traži povratne informacije i smjernice od starijih kolega i svojih profesora, potvrđujući refleksivan pristup učenju i spremnost da preuzme odgovornost za ishode učenja.</i>		

Lider	<i>Student koji aktivno vodi studentsko udruženje ili organizira zajedničke aktivnosti unutar akademskog konteksta (Healey, Flint i Harrington, 2016).</i>	<i>Akademski prilagodba</i> Preuzimanje odgovornosti u vođenju doprinosi razvoju komunikacijskih i liderskih vještina. <i>Socijalna prilagodba</i> Budući da je za liderstvo potrebno naučiti kako upravljati timovima i konfliktima, razvijaju se komunikacijske vještine i asertivnost koje pomažu izgradnji i održavanju kvalitetnih odnosa. Jača osjećaj pripadnosti grupi. <i>Emocionalna prilagodba</i> Liderstvo podrazumijeva i samoregulaciju, empatiju i emocionalnu inteligenciju, koje omogućavaju razumijevanje tuđih emocija, razvijanje otpornosti na izazovne situacije interpersonalnih odnosa, te jačaju samopouzdanje i emocionalnu stabilnost.
<i>Primjer:</i> <i>Studentica vodi studentsko udruženje, aktivna je zagovornica studentskih interesa prema fakultetu. Participira i u radu drugih tijela koja se bave promocijom studentske dobrobiti i ostvarivanjem socijalnih, obrazovnih i ekonomskih prava studenata.</i>		

Iskustvo studiranja nije i ne bi smjelo biti tek sjedenje, slušanje predavanja, bilježenje i polaganje ispita. Ono se odvija u najraznovrsnijim kontekstima: istraživačkim projektima, inspirativnim konsultacijama, timskom radu, studentskim udruženjima i sl. U zavisnosti od toga kako student zamišlja svoju ulogu na studiju, akademska svakodnevica će se “pobrinuti” da po njegoj “direktivi” oblikuje akademsku stvarnost. Onima koji su je zamislili isuviše pojednostavljeno, biće ponuđena uloga pasivnog konzumenta, dok će onima koji su je zamislili kao prostor sudjelovanja biti dodijeljena aktivnija, uzbudljivija uloga. Drugim riječima,

koliko god se nekada činilo da su drugi ili drugo odgovorni za to kako će se neko osjećati u ovom jedinstvenom prostoru, uz ulaganje truda, i promjene u orijentaciji – od pasivnosti do aktivnog angažmana, studenti imaju priliku postati ponosni koproducenti vlastitog akademskog iskustva. Izgovor za nedjelovanje i nemijenjanje? Da, izgovori se lako mogu pronaći uvijek, i za sve, no treba biti svjestan i sljedećeg: izgovori se ponašaju poput posebnih ogledala – u njima se zrcali ono što bismo u tom trenutku željeli, ali ipak ne ono što jeste. To je privid stvarnosti koji nas manipulira i sprječava na putu razvoja.

Kada se znanje svede na položeni ispit, a predavanja i vježbe “iskrsnu kao zadatak”, “akademsko” postaje “uprošćena, redukovana misao, osiromašena i pojednostavljena do trivijalnosti. Oteta od svoje definicije, ova misao prerasta u slutnju da je nešto vrijedno izgubljeno i da je nastupilo vrijeme ispraznosti i zamora duha. Bez obzira da li to nekome zvučalo trivijalno ili pak kao fikcija predodređena isključivo za romane, koja se nikada neće posvjedočiti u stvarnosti, i sama pomisao na to postaje neugodna. Ona nas treba učiniti svjesnim i obavezati nas da zajedničkim naporima kreiramo okruženje u kojem takav scenarij ipak ostaje izuzetak od našeg iskustva a ne norma naše stvarnosti.

Vaš psihološki ugovor sa Fakultetom: Šta (ne)piše sitnim slovima?

Kada se nađemo u novom i nepoznatom okruženju, poput univerzitetskog, sa sobom donosimo određena očekivanja – često nesvjesna ili nedovoljno artikulirana – slična onima koje novi zaposleni unose pri ulasku u nepoznatu organizaciju. Bez obzira na to koliko jasnu sliku imamo o “prostoru” u koji ulazimo i ulozi koju ćemo preuzeti, upravo ta početna i često implicitna očekivanja imaju ključnu ulogu u oblikovanju našeg ponašanja i stavova – bilo u učionici, bilo na radnom mjestu (Marković, 2015). Prilikom ulaska na fakultet, oslanjamo se na već postojeće kognitivne sheme (mentalni okviri za organizaciju znanja i iskustva) koje nam omogućavaju da “protumačimo” novi kontekst i organiziramo početna

očekivanja u odnosu na obrazovno iskustvo koje nas čeka. Te početne pretpostavke čine osnovu našeg *psihološkog ugovora* – neformalnog skupa uvjerenja o tome šta možemo očekivati, a šta se od nas očekuje. Vremenom, kroz iskustvo, i taj se ugovor mijenja, prilagođava i razvija.

U najkraćem, kako bismo mogli definirati psihološki ugovor?

Psihološki ugovor predstavlja skup **neizgovorenih očekivanja, uvjerenja i pretpostavki** koji se razvija između pojedinca i institucije ili njenih predstavnika (Dabos i Rousseau, 2004). Ovi ugovori čine ponašanje obje strane predvidivim i omogućavaju im ostvarenje vlastitih ciljeva (McFarlane Shore i Tetrick, 1994). U akademskom kontekstu, to znači da studenti oblikuju predodžbe o tome šta bi im fakultet “trebao” omogućiti (npr. podršku, poštovanje, pristupačnost nastavnika), dok s druge strane nastavnici i institucija također imaju svoja očekivanja koja često nisu isključivo vezana za akademski uspjeh. Ova očekivanja nisu utemeljena na pravilima, već na iskustvu, intuiciji, kulturi i ličnim vrijednostima i zbog toga kažemo da su neformalna i subjektivna.

Ono što psihološki ugovor čini posebno osjetljivim jeste njegova uzajamna (recipročna) priroda. To u praksi znači da svaka strana u ovom odnosu *vjeruje* da će, ukoliko ispuni svoj dio “nevidljivog dogovora”, druga strana uzvratiti očekivanom mjerom. U tome upravo leži snaga, ali i slabost psihološkog ugovora – jer razočarenje, frustracija, povlačenje ili nepovjerenje, koji se mogu javiti kao emocionalna reakcija na povredu psihološkog ugovora, ne proizilaze iz formalnog kršenja nekih pravila, već iz osjećaja da se uzajamnost nije dogodila. Dakle, za razliku od ranije, nezavisno elaboriranih očekivanja: očekivanja koja studenti imaju od fakulteta, a zatim i očekivanja koje akademski kontekst ima od studenata, psihološki ugovor po svojoj definiciji nije jednostrani popis očekivanja. On se temelji na percipiranoj razmjeni što možemo vidjeti i na sljedećim primjerima: *ukoliko ja kao studentica ulažem trud, očekujem da će profesori to prepoznati i pružiti mi podršku u radu*, ili *ukoliko ja kao profesor ulažem vrijeme i ogroman trud na predavanjima, očekujem visok nivo angažiranosti i odgovornosti svojih studenata*.

Iako u svom nazivu sadrži tu riječ, psihološki ugovor nije ugovor u klasičnom, pravno-formalnom smislu. On nije precizno formulisan, potpisan, ovjeren, stoga nema niti svoj papir, niti potpisnike, niti podrazumijeva bilo kakve zakonske klauzule. Premda nije zakonski obavezujući, psihološki ugovor ima svoju težinu – djeluje iznutra, tiho ali snažno. Kako bismo razmatranju njegove prirode i značaja dali dodatnu jasnoću, u nastavku je ponuđen osvrt na nekoliko ključnih karakteristika koje ovaj ugovor razlikuju od pravno-formalnog. U tom će nam pomoći Knappovo i Mastersonovo (2018) objašnjenje. Na primjeru studentskog psihološkog ugovora, autori ističu sljedećih pet ključnih pretpostavki koje nam mogu pomoći da jasnije razumijemo kako funkcioniše razmjena između studenata i akademske zajednice:

- ♦ **Psihološki ugovor postoji u našoj svijesti, ali ne i na papiru.** Kao što je prethodno naglašeno, ovdje nije riječ o pravnoj regulaciji nekog odnosa niti zvaničnom dokumentu, već *ličnim uvjerenjima* o tome šta smatramo da bismo trebali dati, a šta dobiti zauzvrat. Psihološki ugovor odražava *našu individualnu percepciju* odnosa sa fakultetom (profesorima) – i upravo zbog toga može varirati od osobe do osobe.
- ♦ **U njegovoj osnovi je osjećaj uzajamnosti (reciprociteta).** Kao što je vidljivo i iz prethodno prikazanih primjera, psihološki ugovor je zasnovan na principu: *“Ukoliko ja ispunjavam svoj dio dogovora, očekujem da i ti ispuniš svoj.”* Ukoliko, naprimjer, ulažem trud, poštujem rokove, dolazim na predavanja, očekujem i da će druga strana – profesori, administrativno osoblje ili institucija – uzvratiti odgovornošću, pravednošću i podrškom.
- ♦ **Naša očekivanja često nisu izrečena, ali ih svejedno doživljavamo kao obećanja.** Nerijetko očekujemo određeno ponašanje od nastavnika ili fakulteta, iako ono nikada nije eksplicitno obećano. Ta *nikad izgovorena, ali percipirana obećanja* snažno utiču na našu procjenu o tome da li se neko “pridržavao” svog dijela dogovora i kako ćemo se ponašati sukladno toj procjeni.
- ♦ **Sklapamo više psiholoških ugovora – s različitim ljudima.** Naš odnos s fakultetom nije jednoznačan niti ga je lako interpretirati. On se ostvaruje kroz niz različitih međusobno povezanih interakcija: s

profesorima, s kolegama, s administrativnim osobljem (npr. student-skom službom) i drugim zaposlenima s kojima studenti dolaze u kontakt. Svaki od ovih psiholoških ugovora je i sam slojevit, promjenjiv i često višeznačan, i oblikuje akademsko iskustvo studenta na specifičan način. Također, svaki o njih može biti ispunjen ali i prekršen.

- ♦ **To je unutrašnji kompas koji oblikuje naše ponašanje i stavove.** Naša uvjerenja o tome šta treba da pružimo i šta bi trebalo da dobijemo zauzvrat utiču na to koliko ćemo biti motivirani, angažirani ili, u nekim slučajevima, ljutiti i razočarani.

Psihološki ugovor nije statičan. Dok formalna pravila, koja studenti upoznaju vrlo brzo tokom studija, ostaju relativno stabilna, psihološki ugovor se i dalje razvija. On je osjetljiv na kontekst i interpretacije, o čemu će biti govora i nešto kasnije. Za sada, biće dovoljno samo da naznačimo sljedeće: kontekst i interpretacije se mijenjaju budući da se i mi mijenjamo: studenti stiču nova znanja, mijenjaju svoje ciljeve i očekivanja. Mijenjaju se i profesori, prilagođavajući svoje pristupe i zahtjeve. Fleksibilnost i spremnost na promjene ključni su za održavanje psihološkog ugovora.

Primjer iz akademske svakodnevnice – ilustracija psihološkog ugovora

Psihološki ugovor se, naravno, ne iscrpljuje u prethodno prikazanim primjerima. U cilju dubljeg razumijevanja, u nastavku ćemo razmotriti i druge primjere koji pokazuju kako se psihološki ugovor može prepoznati u svakodnevnim interakcijama između studenata, s jedne, i različitih predstavnika akademskog konteksta, s druge strane.

Psihološki ugovor sa profesorima

- ♦ **Ukoliko redovno prisustvujem nastavi i aktivno učestvujem,** profesor će to primijetiti i biti spremniji da mi pomogne razumjeti gradivo.
- ♦ **Ukoliko se pridržavam rokova i ulažem trud,** profesor će to cijiniti i biti mi podrška.
- ♦ **Ukoliko pokazujem poštovanje,** očekujem da profesor komunicira s uvažavanjem i spremnošću da me sasluša.
- ♦ **Ukoliko imam problem i tražim pojašnjenje,** profesorica će imati strpljenja i razumijevanja.

Razmotrimo na jednom od navedenih primjera kako to u praksi funkcionira:

Studentica se susreće s poteškoćama u razumijevanju gradiva iz kompleksnog teorijskog predmeta. Prisjeća se da je na uvodnom predavanju profesorica rekla kako su "konsultacije otvorene za sve koji žele dodatna pojašnjenja". Na osnovu toga, ali i opšteg dojma o pristupačnosti, studentica razvija uvjerenje da će njena molba biti prihvaćena s razumijevanjem. Odlučuje zamoliti za termin konsultacija. Profesorica na konsultacijama strpljivo pojašnjava gradivo kroz primjere i dodatno joj preporučuje materijale koji bi joj mogli biti od pomoći. Na kraju razgovora, osvrće se na odluku studentice da zatraži pomoć i ističe to kao primjer "inicijativnosti i preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje". Nakon ovog susreta, studentica se osjeća osnaženom, uvaženom i motiviranom za dalje učenje.

Psihološki ugovor sa kolegama studentima

- ♦ **Ukoliko dijelim bilješke ili materijale**, očekujem da će i kolege biti spremne podijeliti nešto sa mnom kada mi zatreba.
- ♦ **Ukoliko zajedno radimo na grupnom zadatku**, očekujem ravnomjernu raspodjelu obaveza.
- ♦ **Ukoliko sam loše i neko to primijeti**, očekujem podršku, makar i kroz jednostavno postavljeno pitanje "Da li si dobro?"
- ♦ **Ukoliko ne ogovaram ili ne širim dezinformacije**, očekujem od kolega uzdržavanje od sličnog ponašanja.

Na primjeru koji slijedi možemo jasno uočiti kako to u praksi funkcionira:

Grupa studenata se odmah nakon dodjele zadatka sastaje kako bi dogovorila plan rada. Svako iznosi svoje radne kvalitete i okvirnu dostupnost u narednom periodu, nakon čega u skladu sa tim zajedno dogovaraju raspodjelu zadataka. Jedan član preuzima izradu prezentacije, drugi obradu podataka, treći pisanje zaključka, a četvrti koordinaciju i komunikaciju sa profesorom. Svi članovi se pridržavaju dogovorenih rokova i pomažu jedni drugima kada je potrebno. U timu vlada pozitivna klima u kojoj se svako osjeća prepoznatim u svojim ulogama ali i ravnomjerno opterećenim u radu na zajedničkom zadatku.

Psihološki ugovor sa studentskom službom/administracijom

- ♦ **Ukoliko poštujem procedure i komuniciram ljubazno i s poštovanjem**, očekujem pravovremenu i korisnu informaciju.
- ♦ **Ukoliko se na vrijeme informišem o nekoj potvrdi koja mi je potrebna**, očekujem da će služba pravovremeno odgovoriti na moj upit i pružiti traženu uslugu u razumnom roku.
- ♦ **Ukoliko jasno i precizno formuliram svoj zahtjev**, očekujem da će studentska služba odreagovati savjesno i kompetentno.
- ♦ **Ukoliko se nađem u problemu**, očekujem da će mi se pristupiti sa razumijevanjem, a ne birokratskom ravnodušnosti.

U konačnici, razmotrimo na sljedećem primjeru kako se razvija i psihološki ugovor studenata sa administrativnim osobljem fakulteta:

Student se prvi put susreće s prijavom ispita putem online sistema i nailazi na tehničke poteškoće. Ne zna kome se obratiti za pomoć. Upućuje e-mail studentskoj službi uz očekivanje da će mu biti pružena osnovna pomoć. Odgovor stiže već istog dana – ljubazan, konkretan, s uputstvima korak po korak, te dodatnom napomenom da se student slobodno javi ukoliko naiđe na još neki problem. Student osjeća olakšanje, ali i da se prema njemu odnosilo s poštovanjem budući da je njegov zahtjev pažljivo razmotren, i nije tretiran kao administrativna smetnja.

Iz prethodnih primjera postaje jasno da razumijevanje psihološkog ugovora znači osvijestiti kako je odnos između studenta i profesora više od izvršavanja formalnih zadataka. Riječ je, kako je ranije istaknuto, o vrlo dinamičnoj mreži neizgovorenih pravila, očekivanja i vrijednosti koja povezuju obje strane u zajedničkom cilju: uspješnom i zadovoljavajućem studentskom iskustvu.

No, problem nastaje kada dođe do *povrede psihološkog ugovora*. Iako se povreda može desiti sa obje strane, za potrebe ovog dijela rada posvetit ćemo se analizi povrede psihološkog ugovora koju doživljavaju studenti. Doživljaj povrede proizilazi iz procjene da druga strana, najčešće profesor ili institucija, nije ispunila ono što je (navodno) obećala ili na

šta se (navodno) obavezala, zbog čega dolazi do narušavanja očekivanog reciprociteta (Marković, 2023). Budući da se psihološki ugovor temelji na *uvjerenju* o postojanju uzajamnih obaveza, iako one ne moraju nužno biti formalno definisane niti eksplicitno dogovorene (Naylor, Bird i Butler, 2021), njegovo narušavanje može prouzročiti smanjenje motivacije studenta da i sam nastavi ispunjavati očekivane obaveze. Ukoliko se bilo koja od strana svjesno ne posveti otklanjanju ovog disbalansa, povećava se vjerovatnost od ponavljanih povreda psihološkog ugovora, čime ovaj odnos može biti ozbiljno narušen. U tom kontekstu, ponovno vrijedi naglasiti da utisak o povredi psihološkog ugovora obično proizilazi iz neispunjenih *implicitnih očekivanja*, koja vjerovatno *nikada nisu ni bila formalno dogovorena* (Robinson i Morrison, 2000).

Sljedeća dva primjera jasno ilustruju opisanu dinamiku. Naprimjer, student koji očekuje da će mu biti pružena adekvatna podrška, a susreće se s distanciranom, birokratiziranom komunikacijom, može doživjeti demotivaciju ili povlačenje; ili nastavnik koji očekuje aktivnost i pripremljenost, a zatiče odsustvo studentske inicijative i angažiranosti u nastavi, može reagirati razočarano, ljutito, nesvjestan da njegova očekivanja nikada nisu ni bila jasno komunicirana.

U nastavku detaljnije upoznajemo i ovaj aspekt studentskog iskustva – druge primjere povreda psihološkog ugovora kao i reakcija koje mogu uslijediti.

No prije toga, slijedi nekoliko pitanja koja pozivaju na introspekciju, dublje sagledavanje vlastitog iskustva:

- ♦ Koliko često se zapitate šta zapravo očekujete od svog studija, i možete li ta očekivanja jasno artikulirati?
- ♦ U kojoj mjeri su ova očekivanja realna u odnosu na vaše kapacitete i okolnosti?
- ♦ Da li ste u stanju prepoznati kada su očekivanja pretjerana i kada vam je s obzirom na to potrebna pomoć? Koliko ste spremni zatražiti pomoć?
- ♦ Da li ste u ispunjavanju očekivanja motivirani tuđim priznanjem ili sopstvenim željama, i u kojoj mjeri?

- ♦ Koliko ste do sada uspješno postavljali granice među različitim obavezama i kako ste se zbog toga osjećali?
- ♦ U kojoj mjeri ste do sada samoinicijativno pokušavali otkriti šta vaši profesori zaista od vas očekuju i kako je to oblikovalo vaš odnos sa njima?
- ♦ Kako reagirate kada ne ispunite tuđa, odnosno sopstvena očekivanja? Da li ste skloni samokritici ili negujete samosaosjećanje?
- ♦ Prepoznajete li izvore podrške u svom okruženju koji vam mogu biti važni u trenucima kada vam je teško, posebno kada ne uspijevate ispuniti očekivanja?
- ♦ Koje korake možete poduzeti kako biste obnovili povjerenje u akademskom kontekstu?

Sukobi i raskoraci u očekivanjima i povreda psihološkog ugovora

U akademskom svijetu, kao i u svakom drugom odnosu, razlike su u očekivanjima gotovo neizbježne. Na tragovima takvog zaključka, i kroz empiriju svakodnevnog života, potvrđuje se uvjerenje da su povrede psihološkog ugovora više norma nego izuzetak. Činjenica da su disonance u očekivanjima sveprisutne ne implicira nužno postojanje loše namjere kao uzroka: njihova učestalost ne znači da ljudi namjerno dovode jedni druge u stanje ljutnje i frustracije. One su mnogo češće, kao što smo vidjeli, posljedica neadekvatne komunikacije o međusobnim očekivanjima, nedovoljnog međusobnog poznavanja, pa čak i izostanka potrebe da nekoga zaista upoznamo kroz njegova želje, potrebe i unutrašnje motive.

U obrazovnom kontekstu, ne radi se samo o neslaganju u perspektivama na sadržaj studija ili radne zadatke i obaveze, nego i o dubljim, često skrivenim neusklađenostima između onoga što student i institucija smatraju prihvatljivim, poželjnim ili pravičnim. A nastati mogu iz različitih razloga: komunikacijskih barijera, različitih vrijednosnih sistema, prethodnih negativnih iskustava koja su oblikovala osjećaj nepovjerenja prema obrazovanju i njegovim akterima, ali i zbog nejasnoća u samom psihološkom ugovoru koji se razvija između studenta i obrazovne institucije (profesora).

Sukobi u očekivanjima često ostaju neizrečeni, jer se pretpostavlja, kao što smo vidjeli, da obje strane “znaju što se od njih očekuje”. No, upravo ta pretpostavka može stvoriti jaz koji se, ako se ne prepozna na vrijeme, produbljuje i može ugroziti ne samo akademski uspjeh, nego i cjelokupno iskustvo studiranja. U središtu tog nesklada nalazi se psihološki ugovor, osjetljiv na interpretacije i razumijevanja. Naprimjer, tokom uvida u ispitni rad, studentica može očekivati detaljne, vrlo konkretne povratne informacije, no profesor daje opšte komentare pokušavajući postaći studenticu na samostalno učenje. Usljed različitih interpretacija o tome “šta se podrazumijeva”, “šta je obećano”, “šta je opravdano ili pravedno”, dolazi do subjektivnog neslaganja, tj. dolazi do povrede psihološkog ugovora. Povreda se može desiti zato što psihološki ugovor nije jasno formiran ili uopšte iskomuniciran, pa sam tim ga nije bilo moguće niti razumjeti. Naprimjer, profesorica je propustila jasno definirati svoja očekivanja na početku semestra, no ni student nije pokušao postaviti pitanja kojim bi otklonio nejasnoće. To je za posljedicu imalo da su obje strane ostale u svojim različitim interpretacijama o uzajamnim obavezama i zahtjevima, što je kasnije vodilo nesporazumima i razočarenjima.

Dakle, kada jedna strana u odnosu doživi da njeni neizgovoreni zahtjevi nisu ispunjeni, a posebno ako se to negativno iskustvo ponavlja, vjerovatno je da će se u nekom momentu pojaviti osjećaj razočarenja, nepovjerenja, pa čak i ljutnje i povlačenja iz tog odnosa (Morrison i Robinson, 1997; Rousseau, 1990). No, povećana svijest o mogućnosti javljanja ovakvog problema, a zatim i ulaganje napora u njegovu prevenciju otvaraju prostor za izgradnju skladnijih odnosa i zajednički rast.

U nastavku donosimo još neke ilustracije doživljaja povrede psihološkog ugovora, ovaj put i uz prijedloge za njihovu prevenciju.

Očekivanja vezana uz prisustvo na nastavi

Problem:

Iako je obaveza redovnog prisustva na nastavi jasno propisana pravilima o studiranju, studenti obično nisu upoznati sa tim u kojoj mjeri pojedini profesori ta pravila primjenjuju fleksibilno, ili ih jednostavno interpretiraju u skladu sa vlastitim željama. Ove se interpretacije pravila obično

formiraju “u tišini”, bez jasnog uporišta, i tipično tako da reflektuju za njih najbolji mogući scenarij. Da li je očekivanje o tolerisanju nekoliko nedozvoljenih izostanaka imalo realnu osnovu ili je bilo tek refleksija “nadanja – pukog vjerovanja”, studenti obično otkriju tek kroz konkretne posljedice. S obzirom da se one nerijetko dožive kao neočekivane i nepravedne, studenti razviju doživljaj povrede psihološkog ugovora.

Primjer:

Budući da je u protekloj akademskoj godini iskusiła kako profesori prećutno tolerišu jedan do dva izostanka više od propisanih, studentica je očekivala sličan tretman i ove godine. Rukovodeći se tek svojom pretpostavkom, bez opterećenja odlazi na planirani put sa prijateljima. Međutim, krajem semestra, profesor primjenjuje pravilnik doslovno i odbija svojim potpisom verificirati njeno prisustvo na nastavi, zbog čega studentica nije mogla pristupiti ispitu. Razočarana ovakvim ishodom, koji doživljava neočekivanim i nepravednim, razvija osjećaj da je njen psihološki ugovor povrijeđen. No, činjenica je da je studentica razvila očekivanje isključivo na tzv. “wishful thinking”, a ne na jasno komuniciranim pravilima ili prethodno obavljenom razgovoru s profesorom.

Prevenција:

Pravila o prisustvu na nastavi trebaju biti jasno formulisana i dostupna svim studentima. Pored toga, studente treba opetovano podsjećati da se pravovremeno informišu o svojim pravima i mogućnostima. Pored toga, profesori bi trebali objasniti značaj prisustva na nastavi i njegov utjecaj na uspjeh kako ono ne bi bilo shvaćeno kao puka formalnost. Potrebno je i objasniti eventualnu fleksibilnost uz što jasniju operacionalizaciju “opravdanosti” slučaja, koju je moguće ostvariti u okviru propisanih pravila. U kontekstu prevencije povrede psihološkog ugovora, na profesorima su i obaveza i odgovornost da svoje odluke dosljedno i pravedno usklađuju sa ovako iskomuniciranim pravilima.

Očekivanja vezana uz dostupnost profesora i mentora

Problem:

Iako se dostupnost mentora i profesora posmatra kao izuzetno važan segment sistema podrške na koji studenti ostvaruju pravo tokom studija, u

pravilnicima se rijetko kada jasno operacionalizira kako se ona realizuje – koliko brzo i koliko često se očekuje da nastavno osoblje odgovori na upite studenata i/ili ponudi termine konsultacija. Razlike u interpretacijama otvaraju prostor za “učitavanje” različitih očekivanja. I dok profesori imaju svoju predstavu o tome koliko brzo ili često mogu odgovarati na ove upite, studenti očekuju brze odgovore, učestale konsultacije, pa i fleksibilno usklađivanje termina sa njihovim obavezama. Nerijetko se to dešava pred istekom rokova za predaju zadataka, pred sami ispit ili predaju nacrt završnog rada. Takva neusklađenost često postaje izvor nezadovoljstva i frustracije, praćenih osjećajem zanemarenosti i nejednakopravnog postupanja prema svim studentima, kao i dojmom o generalnoj nezainteresiranosti profesora za probleme studenata. Time se razvija osjećaj povrede psihološkog ugovora, koji može demotivirati studenta da ubuduće traži bilo kakav oblik podrške koji bi mu objektivno mogao biti potreban.

Primjer:

Nakon duže pauze odsustvovanja sa studija, studentica ponovo upisuje apsolventski staž i vraća se obavezama pisanja završnog magistarskog rada. Prije pauze, ona i mentorica su uspješno sarađivale na izradi prijedloga projekta istraživanja, koji nisu dovele do kraja. Inicijalni susret koji je uslijedio nakon ove pauze, završio je prijedlogom konkretnih obaveza koje studentica treba izvršiti u narednom periodu. Na osnovu prethodnog pozitivnog iskustva u zajedničkom radu, studentica je očekivala redovnu mentorsku podršku i u nastavku rada. No, nakon slanja prve verzije rada, nije dobila povratnu informaciju više od mjesec dana, čak i nakon ponovljenih pokušaja da sa njom stupi u kontakt. S obzirom da je uradila svoj dio obaveza, studentica je izostanak odgovora doživjela kao povredu psihološkog ugovora. Iako ovdje nije riječ o konkretnoj povredi nekog pravila, iznevjereno implicitno očekivanje o međusobnoj dostupnosti i podršci tokom rada, dovelo je do narušenog povjerenja i osjećaja isključenosti iz procesa.

Prevenција:

Dostupnost i podrška profesora i mentora u ključnim fazama studija predstavljaju jednu od najvažnijih vrijednosti akademskog odnosa. Ipak,

kako bi se izbjegli nesporazumi u ovom kontekstu, preporučljivo je u ranoj fazi definiranja ovog (mentorskog) odnosa otvoriti prostor za to da obje strane izraze svoja očekivanja u pogledu oblika i učestalosti komunikacije, uzajamne dostupnosti ali i vrste podrške koja se može dobiti. Da bi razmjena ovako važnih informacija rezultirala dogovorom koji će se kasnije poštovati, studenti bi trebali biti iskreni s profesorima u vezi s osobnim okolnostima, poput kognitivnog stila ili preferiranog načina rada koje profesor može uvažiti u organizaciji daljne komunikacije. Na primjer, neki studenti bolje funkcioniraju pod pritiskom eksterno zadanih rokova, dok drugi preferiraju opušteniju i fleksibilniju dinamiku rada. Profesori-mentori bi, s druge strane, trebali precizirati vremenski okvir u kojem će odgovarati na upite i pregledati radove. Istovremeno, studente se ohrabruje da se asertivno zalažu za postizanje ovog dogovora ali ih se i podstiče na samoregulaciju u radnom procesu – da postanu svjesni svojih emocija, realnije procjenjuju situaciju, samostalno istražuju i pronalaze potencijalna rješenja. Studenti često nemaju u vidu da njihovi profesori istovremeno ispunjavaju više od jedne uloge, uloge mentora (pored toga tu su i uloga predavača, istraživača, člana komisije ili nastavnonaučnog vijeća fakulteta i dr.) koje se ponekad nadmeću za ravnopravnu pažnju. Čak i sama uloga mentora može značiti da profesor istovremeno pruža podršku više studenata koji se nalaze u različitim fazama rada. Sve to iziskuje mnogo kognitivne fleksibilnosti pod često velikim vremenskim pritiscima. Studentsko nezadovoljstvo, dakle, iako ponekad opravdano, često proizilazi iz nedovoljno široko postavljene slike o zahtjevima akademskog okruženja. Institucije bi također dodatno mogle doprinijeti prevenciji povrede psihološkog ugovora formalizacijom standarda mentorske podrške, zahvaljujući kojoj bi se obezbijedio potrebni nivo predvidivosti i neophodne odgovornosti svih strana koje sudjeluju u ovom odnosu.

Budući da je zbog kompleksne interakcije različitih faktora vrlo teško uvijek biti potpuno svjestan svog ponašanja, dosljedno se rukovoditi navedenim principima, za očekivati je da će se povrede psihološkog ugovora s vremena na vrijeme dešavati. Važnije od njihove totalne prevencije jeste osigurati da okolnosti takve povrede budu jasno iskomunicirane i

opravdane u skladu sa realitetom situacije. Dakle, ispunjenje psihološkog ugovora nije “sve ili ništa” situacija (Clinton, 2009). Do povrede nekog dijela psihološkog ugovora između studenta i profesora u jednom trenutku će vjerovatno doći. No, kakva će reakcija uslijediti, zavisi od toga koliko je taj segment očekivanja subjektivno važan za pojedinca, kao i to čemu se mogu pripisati uzroci povrede (Marković, 2023). Naprimjer, cijeneći njegovo iskreno izvinjenje i porodične okolnosti u kojima se zatekao, studenti ne izražavaju ljutnju zbog činjenice da je profesor zakašnio sa slanjem rezultata ispita zbog kojih neki studenti nisu uspjeli na vrijeme planirati svoje naredne obaveze. Prije nego je saznala opravdanje za profesorovo kašnjenje, jedna se studentica u ovoj grupi osjećala vrlo frustrirano, zabrinuto i nepravedno tretirano. Naime, pravovremenost i transparentnost u ocjenjivanju spadaju među one vrijednosti koje studentica posebno cijeni tokom studiranja. S obzirom na novonastalu situaciju procijenila je kako joj na njeno savjesno i pravovremeno obavljanje studentskih obaveza i zadataka nije adekvatno uzvraćeno, zbog čega je doživjela povredu psihološkog ugovora. Ista studentica, zanimljivo, ranije nije emotivno odreagovala na promjenu termina konsultacija koju je profesor saopštio u posljednji čas. Iako je i ovo bio primjer povrede psihološkog ugovora, budući da joj ova stavka nije bila toliko važna, prema tome se nije odnosila sa posebnom pažnjom.

Primjeri reakcija na povredu psihološkog ugovora

Psihološki ugovor nije samo pasivna predstava – on oblikuje naše ponašanje, nivo naše angažiranosti, motiviranosti, koliko se osjećamo uvažanim i “viđenim” ili pak ljutim i frustriranim. Ukoliko se uvjerimo da druga strana ne poštuje svoj dio dogovora, vjerovatno će se to odraziti i na naš angažman. Kada osjetimo da je naš psihološki ugovor prekršen, reakcije mogu biti različite, ali gotovo uvijek nose sa sobom emocionalni naboj i reflektuju se na akademski angažman.

Razočaranje i gubitak povjerenja

Iskustvo povrede psihološkog ugovora, odnosno neispunjenih očekivanja, često se doživljava kao manjak poštovanja ili izostanak očekivane podrške, što dalje vodi gubitku povjerenja i povlačenju iz komunikacije.

Studenti koji osjećaju da nisu tretirani sa poštovanjem pokazuju manje povjerenje u svoje profesore i manje su se spremni angažirati se u nastavnom procesu (Akolgo, Robiullah i Ramirez, 2025).

Frustracija i ljutnja

Povreda psihološkog ugovora može izazvati osjećaj nepravednog tretmana, što obično rezultira negativnim reakcijama, koje variraju od nezadovoljstva, osjećaja iznevjerenosti i nepravde do ljutnje i frustracije (Yale, 2020).

Povećana anksioznost i stres

Neusklađenosti u očekivanjima često dovode do zabrinutosti zbog budućnosti studija, posebno ukoliko student smatra da mu nisu pružene adekvatne informacije ili resursi (Yale, 2020). Nejasni komunikacijski kanali, nepravedno postupanje i izostanak podrške povezani su sa većom anksioznošću, stresom i depresijom (Wang i Degol, 2016). Uz to, neispunjena očekivanja i nedostatak podrške mogu voditi osjećaju isključenosti što za posljedicu može imati osjećaj usamljenosti (Arslan, 2021), koja povećava socijalnu anksioznost i sklonost ruminaciji – pasivnom, ponavljanom i upornom razmišljanju o negativnim emocijama, uzrocima i posljedicama problema, bez aktivnog pokušaja da se ti problemi riješe. Osjećaj isključenosti također povećava rizik od razvoja depresije (Trani i sar., 2020).

Pasivnost i odustajanje od studija

Među studentima se može javiti potreba za smanjenjem angažmana, izbjegavanjem nastave ili radnih zadataka, pa čak i razmišljanje o prekidu studija, kao posljedica doživljaja povrede psihološkog ugovora (Kahar, Ab Latiff i Razali, 2024; López-Angulo i sar., 2024). Nezadovoljstvo iskustvom studiranja često prethodi razmišljanjima o napuštanju studija, a taj tok misli nerijetko vodi i samom odustajanju (Mashburn, 2000).

Važno je ovdje napomenuti da se reakcije uočene kod studenata mogu javiti i na drugoj strani – profesori mogu iskusiti negativne emocije zbog doživljene povrede ugovora od strane studenata. Međutim, njihova reakcija je često oblikovana profesionalnom odgovornošću i odanošću

institucionalnim ciljevima i drugim obavezama, što često rezultira time da su promjene u njihovom vanjskom ponašanju manje vidljive. Npr., profesor koji kontinuirano ulaže dodatni trud kako bi studentima pružio više prilika za razumijevanjem gradiva i ispunjavanjem svojih obaveza (npr. kroz dodatne sate konsultacija, e-mail korespondenciju u večernjim satima, produžavanje rokova za predaju radova koji zahtijevaju veću posvećenost i angažman i sl.), može doživjeti razočarenje i s vremena na vrijeme pad u motivaciji za rad, budući da procjenjuje kako njegovo ulaganje nije prepoznato niti uzvraćeno: studenti ne dolaze redovno na nastavu, ne najavljuju nedolazak na konsultacije, ignorišu rokove i ne odgovaraju pravoremeno na njegove e-maile. Uprkos tome, on nastavlja izvršavati svoje obaveze profesionalno, održavajući očekivani nivo angažmana, iako je unutrašnje nezadovoljstvo prisutno. Ipak, u praksi se ta pretpostavka ne potvrđuje dosljedno – promjene u ponašanju mogu postati vidljive. Kada se ipak jave, distanciranost, nedostupnost, smanjeni angažman i posvećenost, pa čak i pasivno-agresivne reakcije prema studentima, obično su refleksija profesionalne iscrpljenosti. Preopterećenost poslom i akumulirana negativna iskustva oslabljuju emocionalne granice, koje osobi inače pomažu uspješno razdvojiti emocionalno iskustvo od profesionalne dužnosti i obaveza, kada je to potrebno i primjereno. To je obično znak da je došlo do dublje i trajnije povrede psihološkog ugovora. Akademski psihološki ugovor stoga dodatno naglašava važnost osvještavanja, imenovanja emocija i razvijanja emocionalne regulacije svake od strana (i profesora i studenata), ali i akademske čestitosti i profesionalnosti kojom se uspostavlja kontrola nad ponašanjem i otvara prostor za dijalog.

Psihološki ugovor predstavlja vrijedan okvir za razumijevanje odnosa studenata i njihovog akademskog okruženja i omogućava otkrivanje implicitnih i dinamičkih očekivanja, što ne samo da doprinosi boljoj komunikaciji, već omogućava i pravovremenu intervenciju u situacijama neusklađenih očekivanja. S obzirom na njegovu važnost u održavanju harmoničnih odnosa i postizanje uspjeha tokom studiranja, važno je održavati ga živim, osvježenim i njegovati ga kroz transparentnu komunikaciju i uzajamno poštovanje.

Ranije u tekstu navedeni primjeri vrlo dobro ilustruju kako zanemarivanje psihološkog ugovora vodi negativnim posljedicama, koje mogu otežati učenje i generalno iskustvo na fakultetu učiniti neugodnijim. No, da bi smo bolje razumjeli tu kompleksnu dinamiku očekivanja i prevenirali negativne posljedice njihovog neispunjenja, važno je osvijestiti i to da će intenzitet i vrsta reakcija na povredu psihološkog ugovora zavisiti od više faktora. Nešto o tome je već rečeno u prethodnom naslovu. Sada ćemo spomenuti još nekoliko bitnih faktora. Naprimjer, za očekivati je da će vanjska atribucija uzročnosti, poput procjene da krivica za neispunjene očekivanja leži na instituciji (koja je zanemarila svoje obaveze) izazvati osjećaj frustracije ali i bespomoćnosti, budući da se institucija percipira kao “nedodirljiva” i teško promjenjiva, apstraktna struktura bez jasne odgovornosti, prema kojoj je teško uputiti emociju ili konkretan protest. To za ishod može imati pasivnost, distanciranje, gubitak motivacije, pa čak i generalizirano nepovjerenje u obrazovni sistem. S druge strane, procjena da krivica leži na konkretnoj osobi, npr. na kolegi ili profesoru, i dalje može izazvati niz negativnih emocija, no to su u ovom slučaju ljutnja i razočarenje, koje sada mogu biti direktnije upućeni. Iako će se neki studenti i u ovoj situaciji odlučiti na pasivnost, drugi će biti motivirani pokazati aktivniji odnos: iznijeti prigovor, tražiti pravdu, čak se odlučiti i za direktnu konfrontaciju (Yale, 2020), nastojati tako izaći iz nepovoljne situacije u kojoj su se našli.

Istraživanja također pokazuju da individualne karakteristike poput *dobi, osobina ličnosti, lokusa kontrole, emocionalne reguliranosti*, ali i *prethodna iskustva sa autoritetom* u značajnoj mjeri oblikuju naše reakcije na povredu psihološkog ugovora. Naprimjer, neurotični pojedinci imaju tendenciju biti nepovjerljivi prema drugima i vrlo je vjerovatno da će nešto u svom okruženju prije prepoznati kao povredu psihološkog ugovora (Raja i sar., 2004, prema Marković, 2023). S obzirom na procjenu da su okolnosti koje su uzrokovale povredu psihološkog ugovora nešto nad čim nemaju kontrolu, osobe sa eksternim lokusom kontrole će se prije povući od svojih obaveza i odgovornosti, zbog čega će njihovo ponašanje, paradoksalno, potaknuti drugu stranu na recipročno kršenje dogovora. Time se stvara začarani krug narušenih odnosa i obostranog nezadovoljstva.

Naprimjer, studenti s ekstremnim lokusom kontrole češće će reagirati na uočenu povredu psihološkog ugovora povlačenjem, smanjenim angažmanom ili pasivnošću. Takva reakcija može motivirati nastavnika ili radnog kolegu da se i sam odluči ne ispuniti svoj dio dogovora.

Zreliji studenti također pokazuju veću otpornost na negativne posljedice povrede psihološkog ugovora, imaju fleksibilnija očekivanja i lakše se odlučuju zatražiti pomoć. Zahvaljujući tome, manje je vjerovatno da će doživljavati dugotrajne emocionalne posljedice povrede psihološkog ugovora koje bi se reflektirale kroz demotivaciju, povlačenje ili odustajanje. Naprimjer, nesporazum u vezi s preklapajućim terminima dva ispita stariji će studenti, zbog prethodnog iskustva, doživjeti sa mnogo manje uznemirenosti, te će se brže odlučiti kontaktirati nadležne službe/osobe u namjeri da potaknu razrješenje nastale situacije. S druge strane, veća je vjerovatnoća da će mlađi studenti isti problem doživjeti emocionalno intenzivnije – osjećati se frustrirano, zbunjeno i nesigurno u nedostatku jasnog plana ili strategije za rješavanje nastale situacije.

Dodatno, vrijedni napomenuti i to da komparacija vlastitog sa iskustvom drugih studenata može imati interesantan učinak. S jedne strane, može umanjiti osjećaj nezadovoljstva, dok s druge strane može dodatno povećati očekivanja (Yale, 2020). Naprimjer, studenti jednostavno mogu osjetiti olakšanje zbog saznanja da i drugi studenti prolaze slična iskustva tokom polaganja nekog ispita, budući da na tome temelje zaključak kako problem nije nužno individualan, već sistemski. Nasuprot tome, informacija o tome da su drugi studenti imali “bolji tretman” od profesora prilikom polaganja ispita, može pojačati ljutnju i motivirati studente da se zapitaju koliko je proces polaganja ispita pravičan.

Kako će studenti reagirati na povredu psihološkog ugovora, ne zavisi samo od toga koliko mu je subjektivno bitan taj aspekt psihološkog ugovora koji je povrijeđen ili od veličine povrede, već o tome ko je student – šta mu je važno, kakva su njegova prethodna iskustva, koliko njegov doživljaj zavisi od ponašanja i iskustava drugih, i načina na koji interpretira uzroke i posljedice po kojima se odvija njihova akademska svakodnevnica. Činjenica da povreda psihološkog ugovora nije “univerzalna”, već da zavisi od individualnih karakteristika i interpretacija pojedinca, ima važne implikacije za diferenciran i psihološki utemeljen pristup u kreiranju obrazovnih politika i sistema podrške studentima.

Nakon povrede psihološkog ugovora: oporavak kroz dijalog i ponovna uspostava povjerenja

Razvoj, ali i oporavak psihološkog ugovora, nakon povrede, nije nešto što se događa automatski ili bez napora. To je proces koji zahtijeva spremnost uključenih strana na iskren dijalog, jasnoću u komunikaciji i fleksibilnost u prilagodbi očekivanja. Otvoreni i argumentovani razgovori predstavljaju ključni preduslov za izgradnju odnosa povjerenja i realističnijeg razumijevanja uloga u nastavnom procesu. U ovom smislu, psihološki ugovor može poslužiti kao koristan alat za uspostavljanje zajedničkog razumijevanja i odgovornosti (Marković, 2015). Iako u samom procesu odgovornost za dobar ishod i dobro “ispregovaran” psihološki ugovor ima svaka od strana u odnosu, uloga profesora se ogleda prevashodno u oblikovanju pozitivne atmosfere koja će podsticati studente na slobodu izražavanja. Prije nego se u nastavku pozabavimo konkretnim smjernicama ili preporukama za djelovanje u učionici u skladu s principima psihološkog ugovora, u narednom primjeru ćemo ilustrovati ulogu profesora u poticanju razgovora o prećutnim očekivanjima kao i u jasnijem definiranju normi i pravila kao vanjskih regulatora ponašanja.

Primjer – Razgovori na početku semestra kao temelj izgradnje psihološkog ugovora

Na svom prvom satu iz kolegija kojeg predaje, profesorica izlaže silabus iz predmeta, i navodeći uvijek za to primjere otvoreno razgovara o

vlastitim očekivanjima od studenata, kao i o tome šta studenti mogu očekivati od nje zauzvrat. Izloživši osnovna pravila rada, uz dozu humora kroz lično iskustvo prethodnog rada sa studentima, poziva studente da sa njom podijele svoja iskustva dosadašnjeg obrazovanja, interese i očekivanja od studija.

Tokom razgovora, postaje očigledno da neki studenti smatraju kako se od njih očekuje da uvijek imaju "tačne odgovore" i da nije poželjno iznositi ideje koje nisu dovoljno provjerene ili "dovoljno akademske". Takav utisak utemeljen dijelom i na prethodnom obrazovnom iskustvu navode kao razlog veće pasivnosti tokom nastave, čime postižu cilj izbjegavanja grešaka koje bi mogle biti interpretirane kao znak slabosti i nedovoljne kompetentnosti.

Profesorica se koristi ovom prilikom da pojasni kako su greške sastavni dio procesa učenja. A samo učenje podrazumijeva istraživanje, promišljanje pa i nesigurnost, rezultirajući često nedovoljno razrađenim idejama koje upravo kao takve vode najproduktivnijim diskusijama. Ovako vođen inicijalni razgovor sa studentima postavio je temelje uzajamnog razumijevanja i stvorio prostor povjerenja, u kojem su i jedni i drugi mogli jasnije sagledati svoje uloge. U nastavku semestra ovi razgovori su se, po potrebi, ponavljali, svaki put kada je bilo potrebno otkloniti neke nedoumice. Na ovaj način je zajedničkim naporima uspostavljen "psihološki ugovor" koji je omogućio realnija očekivanja, veću otvorenost u komunikaciji i uzajamno povjerenje tokom semestra. Profesorica je također nastavila povremeno provjeravati percepciju studenata o ispunjenosti njihovih uzajamnih očekivanja, i kada je cijenila da je to opravdano i važno, prilagođavala je svoj pristup u skladu sa dobivenim informacijama.

U vezi sa istaknutim primjerom treba napomenuti i to kako bi obje strane, i profesori i studenti, trebali biti posvećene razvijanju unutrašnjih kontrolnih mehanizama za preispitivanje i provjeru vlastitih očekivanja od drugoga, posebno takvih koja proizilaze iz njihove subjektivne pozicije unutar konkretnog konteksta. Posebno je važno *održati dosljednost u poštivanju dogovora*, a kada ona nije moguća, otvoreno o tome razgovarati i razmotriti potencijalna rješenja. Ovo "pregovaranje" o psihološkom

ugovoru predstavlja primjereno, očekivano usklađivanje između želja i mogućnosti, kojim se testira zrelost odnosa – spremnost svih uključenih strana da aktivno učestvuju u izgradnji funkcionalnog odnosa.

Povjerenje se ne podrazumijeva. Ono se gradi, obnavlja i njeguje! U obrazovnom kontekstu, otpornost i snaga kolektiva ne ogledaju se u izostanku konflikata, već u sposobnosti odgovornog reagiranja nakon povrede psihološkog ugovora, kreiranja prostora za dijalog i otvaranja mogućnosti za novi početak. Upravo autentičan dijalog i zajednička odgovornost predstavljaju ključ obnove povjerenja.

U nastavku ćemo ukratko razmotriti preporuke o tome šta obrazovna institucija i nastavni kadar mogu učiniti kako bi doprinijeli izgradnji pozitivnog psihološkog ugovora.

Šta mogu učiniti profesori i institucija (fakultet/akademija/univerzitet)?

- ♦ Prve susrete sa studentima iskoristiti za otvorenu komunikaciju o uzajamnim očekivanjima, ulogama, obavezama i dužnostima i nastaviti to činiti i kasnije po potrebi⁶.
- ♦ Osigurati transparentnost i jasnoću u komuniciranju, koja će omogućiti unapređenje, obnavljanje i jačanje psihološkog ugovora.
- ♦ Graditi “3P” klimu, koja se temelji na pravednosti, podršci i povjerenju – tri stuba zrelih i funkcionalnih akademskih odnosa, kako bi se prevenirale krize koje vode demotivaciji, pasivizaciji studenata, pa čak i odustajanju od studija.
- ♦ Poticati studente na veću angažiranost u nastavnom procesu kroz promoviranje njihove “koproducentske uloge” u vlastitom obrazovanju.

No, budući da i psihološki ugovor kao i svaki drugi ima svog “supotpisnika”, evo šta studenti mogu učiniti kako bi doprinijeli njegovom pozitivnom razvoju.

⁶ Za dodatne informacije o strukturiranju početnih susreta profesora i studenata (onboarding) čitaoc se upućuje na konsultiranje literatura koja obrađuje ovu temu, uključujući i razmatranja o integraciji marketinške koncepcije u visokoobrazovne institucije radi unapređenja studentskog iskustva (npr. Marković, 2023, str. 83–134).

Šta mogu učiniti studenti?

- ♦ Unapređivati svoje komunikacijske vještine – jasno izražavati svoje potrebe i očekivanja, ali i aktivno slušati druge).
- ♦ Naučiti postavljati jasne granice: u komunikaciji, u pogledu dostupnosti i emocionalne uključenosti, istovremeno poštujući i granice koje postavljaju drugi.
- ♦ Biti fleksibilniji i spremni na kompromis – uspostavljanje pozitivnog psihološkog ugovora sa profesorima podrazumijeva “pregovaranje” i prilagodbu očekivanja bez rizika od ugrožavanja vlastitog integriteta.

Povjerenje predstavlja ključni društveni resurs i strukturni oslonac svake zajednice, pa tako i akademske, unutar koje se odnosi grade na temelju predvidivosti, međusobnog uvažavanja i osjećaja pripadnosti. Kada dođe do povrede psihološkog ugovora između studenata i profesora ili među kolegama, narušava se osjećaj sigurnosti i integriteta odnosa. Iako obrazovni kontekst ne dopušta jednostavno prekidanje odnosa kao što je to moguće u nekom drugom kontekstu, upravo takve okolnosti pružaju priliku za dublje razumijevanje, iskreni dijalog i transformaciju odnosa. Otvaranjem autentičnog dijaloga i jačanjem zajedničke odgovornosti gradimo temelje uspješne saradnje u budućnosti. Ključno je prepoznati ranjivost ne kao slabost, već kao početnu tačku procesa obnove odnosa, gdje sve uključene strane kroz aktivnu participaciju doprinose ponovnoj izgradnji povjerenja i motivacije za saradnju.

Afirmativne poruke i smjernice za samorefleksiju

U nastavku slijedi nekoliko poruka kojima se studente poziva da razmisle o svojoj ulozi u odnosima koje svakodnevno grade u prostoru visokog obrazovanja.

Važno je usvojiti sljedeće...

- ♦ Psihološki ugovor se ne dešava drugima, niti “sa drugima”, on je vaša vrlo lična stvar i uključuje “vas”.
- ♦ Svi imamo očekivanja, no odnosi se grade sa obje strane.
- ♦ Vaša očekivanja su važna, no važno je i to koliko ste spremni jasno ih artikulirati.

- ♦ Odgovornost studenta nije samo u učenju, već u izgradnji zrelih i funkcionalnih odnosa temeljenih na razumijevanju i reciprocitetu.
- ♦ Povjerenje u drugog počinje vjerovanjem u sebe. Ukoliko sumnja dominira vašim odnosima, možda je vrijeme da se zapitate: da li vaše iskustvo i trenutno ponašanje tome doprinose?
- ♦ Studirati i biti student znači doprinostiti kulturi pravednosti, podrške i povjerenja.
- ♦ Traženje podrške nije znak slabosti. Odbijati i omalovažavati njenu ulogu jeste.
- ♦ Odaberite vjerovati u obrazovanje: to je višegodišnji “radni staž” na sebi – ne trošite ga nesvjesno i nesavjesno.
- ♦ Vjerujte onima koji nose obrazovni proces, jer iako nisu savršeni (baš kao ni vi), njihovo znanje, iskustvo i profesionalne kompetencije mogu, samo ako to prepoznate na vrijeme, biti dragocjen resurs u vašem učenju i ličnom razvoju.

Dobro je podsjetiti se...

- ♦ Psihološki ugovor predstavlja ključni okvir za izgradnju povjerenja i uspjeha svih sudionika u obrazovanju. Jasno definisane uloge i očekivanja već na početku odnosa smanjuju nesigurnost i stres i povećavaju zadovoljstvo, povjerenje, motivaciju i angažman.
- ♦ Tamo gdje student preuzme ulogu koproducenta, obrazovanje dobija dublje značenje.
- ♦ Povrede psihološkog ugovora su prije norma nego izuzetak. Umjesto da ih doživljavamo kao da nešto “ne funkcionira”, korisnije ih je doživjeti kao priliku za razumijevanje tuđih i vlastitih očekivanja, razvoj funkcionalnih odnosa i novih vrijednih spoznaja.
- ♦ Reakcije na povredu psihološkog ugovora nisu univerzalne. Individualne razlike, poput dobi, osobina ličnosti, prethodnih iskustava, u značajnoj mjeri određuju kako ćemo reagirati u datoj situaciji.
- ♦ Važno je prepoznati i komunicirati očekivanja. Iako se ne čini jednostavnim, to je zapravo jedino logično i efikasno rješenje za prevenciju konflikata koji u velikoj mjeri nastaju iz neizrečenih, ali pretpostavljenih očekivanja.

- ♦ I profesori imaju psihološki ugovor. I oni mogu biti razočarani zbog procjene da njihova ulaganja i očekivanja nisu uzvrćena.
- ♦ Profesionalizam ne znači odsustvo emocija, već sposobnost upravljanja njima. To znači da regulacija emocija pomaže sačuvati odnos i kvalitet rada.
- ♦ Empatija ide u oba smjera. I profesori imaju svoje granice i osjećanja. Razumijevanje toga da svaki odnos čine barem dvije strane, sa svojim individualnim emocijama i očekivanjima koje zaslužuju biti razmotrene i uvažene, neophodan je korak na putu uspostavljanja kvalitetne interakcije i uživanja njenih benefita.
- ♦ Otvoren razgovor i traženje pomoći nisu znak slabosti. To je važan korak u očuvanju odnosa i ličnom razvoju; znak je zrelosti i odgovornog odnosa prema vlastitom uspjehu u akademskom kontekstu.

LITERATURA

- Akolgo, D. R., Robiullah, A., & Ramirez, G. (2025). The emotional and motivational costs of poorly delivered academic feedback. *Frontiers in Psychology*, 16, 1585447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585447>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Clinton, M. (2009). Managing students' and teachers' expectations of Higher Education: A psychological contract approach. *Higher Education Research Network Journal: Prizewinning Essays*, 3, 23-28.
- Čopur, A. S., & Kökönyei, G. (2025). Consequences of Academic Disappointment Inventory: Confirmatory factor analysis, reliability and convergent validity. *BMC Psychology*, 13, čl. 440. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02610-6>
- Dabos, G. E., & Rousseau, D. M. (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.89.1.52>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Gravett, K., Kinchin, I. M., & Winstone, N. E. (2020). 'More than customers': Conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2574-2587. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623769>
- Halbesleben, J. R., & Wheeler, A. R. (2009). Student identification with business education models: Measurement and relationship to educational outcomes. *Journal of Management Education*, 33(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/1052562908320658>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(2), 8-20. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Kahar, F. S., Ab Latiff, D. S., & Razali, M. Z. M. (2024). The Psychological Contract Theory on Student Retention: A Systematic Literature Review. *Information Management and Business Review*, 16(3), 351-365. [http://dx.doi.org/10.22610/imbr.v16i3S\(I\)a.4138](http://dx.doi.org/10.22610/imbr.v16i3S(I)a.4138)

Knapp, J. R., & Masterson, S. S. (2018). The psychological contracts of undergraduate university students: Who do they see as exchange partners, and what do they think the deals are?. *Research in higher education*, 59(5), 650-679. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9477-8>

Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitude to studentcentred learning: Beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, E., Mella-Norambuena, J., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2024, November). Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1416183). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1416183>

Marković, M. (2015). Korištenje normativnog psihološkog ugovora u funkciji postizanja kvalitetnijeg obrazovnog procesa. Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu: "Obrazovanje odraslih", Bosanski kulturni centar Sarajevo i Institut za međunarodnu saradnju njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International), 15 (2), 69-100. Dostupno i na: http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_2_2015.pdf

Marković, M. (2023). Integriranje marketinške koncepcije u poslovanje visokoobrazovnih institucija u funkciji osiguranja kvalitetnijeg iskustva studiranja. U A. Dautbegović (Ur.), *Od individualne do institucionalne odgovornosti: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja*, Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, str. 83-134. https://ebooks.ff.unsa.ba/index.php/ebooks_ffunsa/catalog/book/71

Marković, M., Bašić, A., Čelik, A., Dešević, I., & Mededović, A. (2021). Izgradnja personalnog brenda s ciljem poboljšanja prilika za zapošljavanjem – uloga visokog obrazovanja. *DHS – Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 14, 309-330.

Mashburn, A. J. (2000). A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention*, 2(1), 3–22. <https://doi.org/10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE>

Matthews, K. E. (2017). Five propositions for genuine students as partners practice. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i2.3315>

- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: Learning from public administration about the student–university relationship. *Studies in higher education*, 34(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/03075070802562857>
- McFarlane Shore, L., & Tetrick, L. E. (1994). The psychological contract as an explanatory framework in the employment relationship. In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior* (Vol. 1, pp. 91–109). New York: John Wiley.
- Mohammadi, Y. K., Azimi, S., Abdollahpour, N., Ranjbarzadeh, F. S., Zono-uzy, V. T., & Ghaffarifar, S. (2025). New roles of students as partners: Importance of students' roles, level of preparedness and available opportunities on the basis of a validated self-assessment questionnaire. *BMC Medical Education*, 25(1), 515. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07102-0>
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *The Academy of Management Review*, 22(1), 226–256. <https://doi.org/10.2307/259230>
- Naylor, R., Bird, F. L., & Butler, N. E. (2021). Academic expectations among university students and staff: Addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*, 82(5), 847–863. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of organizational Behavior*, 21(5), 525–546.
- Rolheiser, C., Bower, B., & Stevahn, L. (2000). *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in your Classroom*. ASCD.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: a study of psychological contracts. *Journal of organizational behavior*, 11(5), 389–400. <https://doi.org/10.1002/job.4030110506>
- Trani, J. F., Moodley, J., Anand, P., Graham, L., & Maw, M. T. T. (2020). Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem. *Social Science & Medicine*, 265, 113449. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wilcox, P., Winn, S., & FyvieGauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>

Yale, A. (2020, May). What's the deal? The making, shaping and negotiating of first-year students' psychological contract with their personal tutor in higher education. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 60). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00060>

Zhang, M., Matthews, K. E., & Liu, S. (2023). Engaging students as partners in intercultural partnership practices: a scoping review. *Higher Education Research & Development*, 42(7), 1792-1807. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2157800>

INDEKS POJMOVA

- afektivno označavanje (engl. *affect labeling*), 153, 165, 169
- akademska prilagodba, 188, 190, 191, 192, 193
- akademska produktivnost, 22, 90
- akademski stres, 100, 141, 190, 192
- akademski uspjeh, 7, 15, 30, 34, 65, 69, 91, 185, 195, 202
- akademsko sagorijevanje, 86
- aktivno slušanje, 68, 74, 126, 142, 143, 147, 152–155, 163
- aktivno učenje, 53, 54, 56, 68, 71, 72, 74
- aktivno učešće na nastavi, 31, 32, 34, 68, 177
- alati za učenje, 34, 49, 52, 64, 94
- angažman studenata, 10, 14, 32, 44, 59, 62, 65, 67, 72, 163, 174, 181, 184, 189, 190, 194, 206, 208, 210, 215
- auditivni stil učenja, 52, 72
- automatske misli, 96, 101
- autonomni nervni sistem, 156
- bilješke, 32, 33, 36, 56, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 72, 74, 88, 94, 97, 133, 182, 183, 192, 198
- biološki ritam, 45, 48, 49
- check lista (za ispit), 97
- ciljevi
- ♦ akademski, 177
 - ♦ lični, 177
 - ♦ profesionalni, 177
- cinizam u učenju, 86, 87
- cognitive reappraisal* / kognitivna reinterpretacija, 60, 159
- COVID-19, 39, 117, 170
- digitalna distrakcija, 28, 47, 150
- digitalna komunikacija, 117, 120
- digitalne pauze, 28, 29
- digitalni alati, 47
- dobrobit, 7, 15, 26, 34, 47, 61, 87
- donošenje odluka
- ♦ glasanje, 134
 - ♦ konsenzus, 134
 - ♦ pregovaranje, 134, 212, 214
- dugoročni ciljevi, 19, 51
- dugoročno pamćenje, 54, 57, 58, 59
- efikasno samoupravljanje učenjem, 31
- Eisenhowerova matrica, 19, 20, 35
- eksplicitna očekivanja, 182, 183, 184
- ekspresivno pisanje, 96, 101
- ekstrinzična motivacija, 59, 188
- emocionalna inteligencija, 60
- emocionalna komponenta ispitne anksioznosti, 80, 81, 90
- emocionalna pismenost, 58
- emocionalna prilagodba, 188, 190, 191, 192, 193
- empatija, 121, 150–152, 162, 182, 193, 216
- evaluacija, 10, 20, 57, 58, 69, 80, 89, 99, 100, 182, 188
- fizička priprema učenja, 53, 67, 70, 74, 93, 97, 101
- fizički uslovi učenja, 44, 45, 48
- FoMO (*Fear of Missing Out*), 151
- funkcionalna vs. destruktivna anksioznost, 91
- holistička priprema, 92
- hormoni i neurotransmiteri
- ♦ beta-endorfini (prirodni ublaživači boli i emocija), 152
 - ♦ dopamin (prirodni ublaživači boli i emocija), 151
 - ♦ GABA (gama-aminomaslačna kiselina), 152
 - ♦ kortizol (hormon stresa), 151, 156, 157
 - ♦ oksitocin (hormon socijalne povezanosti i povjerenja), 151

- implicitna očekivanja, 182, 183, 184, 194, 200, 204
- interaktivno učenje, 47
- intrinzična motivacija, 59, 62
- iscrpljenost, 17, 26, 49, 86, 118, 178
- ispitna anksioznost, 7–10, 79–86, 89–92, 94–96, 99, 100–104, 106, 107
- ispitni rokovi, 7, 32, 67, 82
- kahoot! / gamifikacija, 55
- kinestetički stil učenja, 53
- kognitivna anksioznost, 80
- kognitivna efikasnost, 46
- kognitivna ekonomija, 144
- kognitivna funkcija, 44, 70, 79, 94
- kognitivna komponenta ispitne anksioznosti, 80, 89
- kognitivna produktivnost, 46, 47, 48
- kognitivne aktivnosti, 46, 82
- kognitivne performanse, 45
- kognitivne sheme, 194
- kognitivne sposobnosti, 43, 45, 62
- kognitivni angažman, 45, 47
- kognitivni kapacitet, 144
- kognitivni stilovi, 43
- kognitivni umor, 29, 66
- kognitivno opterećenje, 46, 53, 66, 93, 95
- kognitivno restrukturiranje, 94
- kommunikacija
 - ♦ između studenata i profesora, 117, 123
 - ♦ među studentima, 15, 87, 129, 130, 132, 135
 - ♦ neverbalna, 114, 116
 - ♦ verbalna, 114, 116, 142
- kommunikacijski stil
 - ♦ agresivni, 91, 100, 136
 - ♦ asertivni, 136
 - ♦ pasivni, 91, 100, 136
 - ♦ pasivno-agresivni, 123, 136, 141
- kradljivci vremena, 28
- kratkoročni ciljevi, 51
- kritičko mišljenje, 32, 57, 133, 177, 181
- kronotip, 45, 48
- materijalna priprema učenja, 94, 103
- mentalna priprema učenja, 93
- metafore studenata
 - ♦ interaktivni tragač za znanjem, 190
 - ♦ konzument / potrošač, 173, 186, 187, 188, 193
 - ♦ kritički orijentiran strateg, 191
 - ♦ lider, 193
 - ♦ partner / koproducent, 10, 173, 181, 186, 187, 188, 215
 - ♦ pripravnici i model ponašanja drugima, 192
 - ♦ reflektivac, 192
- metakognicija, 50, 54, 82, 192
- metakognitivne sposobnosti, 52, 64, 65, 82
- metakognitivne vještine, 13, 43, 55, 65, 81, 82, 102
- metoda učenja, 49, 53, 71, 72, 92, 100, 101, 102, 191
- monotasking* (vidi: obavljanje jednog zadatka u jednom trenutku), 148
- motivacija za učenje, 15, 59, 61, 85, 100
- multitasking* (vidi: obavljanje više zadataka istovremeno), 148, 149, 165, 168, 171
- nedostatak motivacije za slušanje, 146
- negativna slika o sebi, 83
- netiketa, 120
- neuralna sinhronizacija (*neural coupling*), 152, 170
- neurobiološki odgovori, 151, 152
- odsutni pogled (*glazing over*), 150
- optimalni uslovi učenja, 48
- organizacija gradiva, 50
- organizacija vremena, 13, 16, 17
- organizacijske strategije, 53
- organizacijske vještine, 82
- otpornost na stres, 104, 179
- pasivno čitanje, 57
- perfekcionizam, 21, 84, 180
- perservativne kognicije (vidi: ruminacija), 93, 207

- phubbing*, 151, 167, 169
 planiranje učenja, 48, 49, 51, 52, 68, 74
 planiranje vremena, 13, 16, 17, 25, 49, 94
 Pomodoro tehnika, 21, 22
 ponavljanje s razumijevanjem, 58
 porodična kohezija, 99
 postavljanje ciljeva, 58
 postavljanje prioriteta, 13, 17
 povratna informacija, 156–161, 163, 164
 ♦ davanje, 163
 ♦ primanje, 163
 povreda psihološkog ugovora, 200, 201, 211
 predrasude, 112, 121, 135, 144, 145
 preopterećenost, 18, 19, 81, 86, 208
 prepreke slušanju, 144
 prevencija ispitne anksioznosti, 103
 progresivna mišićna relaksacija, 95
 prokrastinacija, 18, 20, 21, 42, 87
 psihoedukacija, 96
 psihofizičko zdravlje, 79
 psihološka podrška i savjetovanje, 101
 psihološki ugovor, 10, 173–175, 180, 181, 185, 194–197, 199–216, 218, 225
 ♦ sa studentskom službom/administracijom, 199
 ♦ s kolegama studentima, 198
 ♦ s profesorima, 197
 raspodjela uloga, 132
 raspored učenja, 22, 191
 ruminacija (vidi: perservativne kognicije), 93, 207
 reakcije na povredu psihološkog ugovora (vidi i: prekršaj, kršenje), 209
 samodisciplina, 30, 31
 samoevaluacija, 50
 samokritičnost, 89, 99
 samopouzdanje, 18, 30, 61, 80, 83, 90, 92, 96, 99, 101, 102, 104, 113, 179, 189, 193
 samoprovjera, 50, 64, 71, 72
 samoregulacija, 65–67, 69, 141, 149, 193, 205
 samoregulacija ponašanja, 65
 samoregulacija učenja, 54, 72, 190
 samostalno učenje, 31, 64, 66, 68, 74, 202
 sanjarenje u budnom stanju (*daydreaming*), 149, 168
 sistematska desenzitizacija, 100, 101
 SMART metoda, 24, 25, 35, 40
 socijalna anksioznost, 80, 99
 socijalna mreža, 99, 103
 socijalna podrška, 81, 90
 socijalna prilagodba, 188, 190–193
 stilovi učenja, 52, 55
 strategije ponavljanja, 54
 strategije samoprovjere, 54
 strategije suočavanja sa stresom, 101, 104
 strategije učenja, 31, 43, 44, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 89, 91
 stres, 18, 20, 21, 23, 27, 32, 34, 36, 61, 67, 69, 70, 86–88, 91, 93, 94, 98, 100, 102, 104, 138, 141, 150, 152, 154, 179, 184, 190, 192, 207, 215
 stručna podrška, 10, 100, 101, 104
 suštinska priprema učenja, 93
 tišina
 ♦ nelagodnost zbog tišine, 147, 148
 ♦ netolerancija na tišinu, 148
 trening metoda učenja, 100
 učenje verbalnih sadržaja, 55, 56, 57
 umor, 44, 45, 46, 154
 upravljanje stresom, 92
 upravljanje vremenom, 13–15, 18, 66, 73, 174
 vizualne strategije učenja, 64
 vizuelni nered, 46
 vizuelni stil učenja, 52
 zdrav stil života, 101

O AUTORICAMA

Amela Dautbegović (Trebinje, 1983) vanredna je profesorica na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, gdje predaje na svim ciklusima studija. Tokom svoje karijere bila je rukovoditeljica Odsjeka za psihologiju, a angažirana je i kao vanjski saradnik na drugim fakultetima. U zvanje vanredne profesorice izabrana je u oblastima školske psihologije i psihologije obrazovanja, te zdravstvene i kliničke psihologije. Njeno akademsko i naučno-istraživačko djelovanje fokusira se na psihološku prilagodbu, obrazovno iskustvo i mentalno zdravlje djece i adolescenata. Autorica je knjiga *Škola bez straha: uzroci i posljedice neprijatnih emocionalnih stanja kod učenika* (2025) i *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu* (2020). Također je koautorica i urednica knjige *Od individualne do institucionalne odgovornosti: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja* (2023), te koautorica istraživačke studije *Smjernice za unapređenje nastavničke profesije* (2020). Objavila je više od pedeset naučnih i stručnih radova iz oblasti psihologije obrazovanja i kliničke psihologije, a angažirana je i u uredničkim i recenzentskim aktivnostima u akademskom kontekstu. Aktivno učestvuje u brojnim naučno-istraživačkim i edukativnim projektima koji promovišu mentalno zdravlje, akademsku i socioemocionalnu prilagodbu djece i adolescenata, te unapređenje obrazovnog iskustva.



Mirna Marković (Sarajevo, 1984) vanredna je profesorica na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, gdje djeluje u okviru Katedre za psihologiju rada i organizacijsku psihologiju te Katedre za opštu (kognitivnu) psihologiju. Predaje na prvom i drugom ciklusu studija, kao i na doktorskom studiju iz psihologije. Na Univerzitetu u Sarajevu od 2008. godine napredovala je od asistentice do vanredne profesorice (2023). Bila je članica Odbora za upravljanje kvalitetom Univerziteta u Sarajevu i rukovoditeljica Odsjeka za psihologiju. Sudjelovala je kao nositeljica i predavačica kolegija *Učenje i pamćenje* te *Mišljenje i jezik* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru. U okviru Interdisciplinarnog stručnog studija za pružanje administrativnih i gerontoloških usluga na Univerzitetu u Sarajevu – Centar za interdisciplinarnu studije “prof. dr. Zdravko Grebo” prethodno je bila angažirana na kolegiju *Lični razvoj*, a trenutno sudjeluje u izvođenju kolegija *Profesionalni razvoj i radni odnosi*. Autorica je brojnih naučnih i stručnih radova, kao i naučne monografije *Psihološki ugovor: implikacije za praksu upravljanja ljudskim potencijalima u visokoobrazovnom kontekstu* (2023; Sarajevo – Zagreb: Buybook). Njena istraživačka interesovanja obuhvataju psihološke aspekte upravljanja ljudskim potencijalima, teoriju psihološkog ugovora u visokoobrazovnom kontekstu, te primijenjenu kognitivnu psihologiju i psihologiju marketinga.

Izvodi iz recenzija

Rukopis „PSIHOLOŠKE PERSPEKTIVE AKADEMSKOG ŽIVOTA STUDENATA, Teorijski uvidi i praktične implikacije“ predstavlja vrijedan doprinos razumijevanju izazova koji prate studente tokom procesa prilagodbe i svakodnevnog funkcionisanja u akademskom okruženju. Autorice na jasan način povezuju teorijske spoznaje i praktične implikacije, čime omogućavaju dublje razumijevanje faktora koji utiču na privrženost studiju i akademski uspjeh. Naslov djela adekvatno reflektira njegov sadržaj, dok su teorijski aspekti pregledno objašnjeni, a praktični primjeri pažljivo odabrani s ciljem olakšavanja razumijevanja i primjene koncepata u obrazovnoj praksi. Posebna vrijednost rukopisa ogleda se u njegovoj usmjerenosti na prevenciju i podršku, što dodatno naglašava značaj razvijanja zdravijih obrazovnih praksi. Osnovna poruka rukopisa jasno se prepoznaje: briga o psihološkom blagostanju studenata neizostavan je element kvalitete studiranja i akademskog života u cjelini.

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Iako su istraživačka znatiželja i autentična uronjenost autorica u proces obrazovanja mladih na tercijarnoj razini nedvojbeno bili unutarnji pokretači za pisanje ove knjige, značajnu motivacijsku snagu u ovaj odgovorni i kreativni proces usmjerili su i eksterni faktori poput nedostatka programa, vodiča i sistemskih rješenja koji su usmjereni ka pružanju sveobuhvatne podrške studentima i unapređenju kvalitete života i ukupnog iskustva studiranja. Osim kao podršku studentima, vidim knjigu i kao odličan vodič za nastavno osoblje u procesu razumijevanja tranzicijskih procesa i razvojnih promjena, te i njihovog osnaživanja da se osjećaju kompetentnijima u pružanju neophodne podrške.

Prof. dr. Sandra Bjelan

Budući da autorice preporuke za studente temelje na psihologijskim teorijama i recentnim istraživanjima koja vrlo strukturirano i jasno opisuju, rukopis ima potencijal postati vrijedno štivo za samostalno izučavanje, osnaživanje i razvoj studenata. [...] autorice kombiniraju spoznaje iz različitih psihologijskih područja (poput psihologije obrazovanja, razvojne, kognitivne, socijalne, biološke, organizacijske, savjetodavne) kako bi na jednom mjestu ponudile relevantne uvide u studentska iskustva i izazove prilagodbe na akademsko okruženje. No, posebno je vrijedno naglasiti i da se autorice snažno oslanjaju i na (višegodišnja) osobna iskustva rada sa studentima iz kojeg crpe vrlo realne, relevantne i ilustrativne primjere iz studentskog života kako bi približile koncepte, izazove, tehnike, strategije ili preporuke čitateljima.

Doc. dr. Amela Mujagić

ISBN 978-9926-491-64-2



9

789926

491642