

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Urednica: Amela Dautbegović

OD INDIVIDUALNE DO INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja



Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

**OD INDIVIDUALNE DO
INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI:
unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja
studenata i iskustva studiranja**

Urednica: Amela Dautbegović

Sarajevo, 2023.

Naslov publikacije
OD INDIVIDUALNE DO INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI:
unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja

Urednica
Amela Dautbegović

Autori/ce
Amela Dautbegović
Mirna Marković
Emina Dedić Bukvić
Mirzeta Brkić
Ahmed Čolić
Aid Smajić

Recenzentice
Prof. dr. Sibela Zvizdić
Prof. dr. Lejla Osmić

Lektorica
Irma Grebović-Muratović

Izdanje
Prvo elektronsko izdanje

Izdavač
Univerzitet u Sarajevu - Filozofski fakultet

Za izdavača
prof. dr. Kenan Šljivo

Grafički prijelom i dizajn korice
Jasmin Mešić

ISBN 978-9926-491-14-7

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH
pod ID brojem 53487366

PREDGOVOR

Kada razmatramo načine unapređenja obrazovne politike u visokoobrazovnim institucijama, nezaobilazan aspekt predstavlja praćenje kvalitete prilagodbe studenata u akademskom kontekstu. Kvaliteta prilagodbe studenata je značajno determinirana njihovim psihofizičkim zdravljem, ali i kompetencijama nastavnika te načinom poslovanja visokoobrazovne institucije.

Dominantna usmjerenost na praćenje akademskog uspjeha ostavlja malo prostora i mogućnosti za unapređenje socio-emocionalnih kompetencija studenata i razvijanje holističkog pristupa u nastavnom procesu, iako istraživanja dosljedno ukazuju da emocionalni i socijalni aspekt funkcionisanja adolescenata u obrazovnom kontekstu ima presudnu ulogu kada je u pitanju kvaliteta studiranja i stepen privrženosti obrazovnoj instituciji, koja u najvećoj mjeri determinira i donošenje odluke o napuštanju studija. Prisustvo neprijatnih emocionalnih stanja, uvjetovano različitim osobnim i okolinskim faktorima, će neminovno otežati funkcionisanje studenta u akademskom kontekstu i često rezultirati odustajanjem od postavljenih ciljeva. Pored predisponirajućih osobnih faktora koji mogu doprinijeti javljanju poteškoća u psihološkom funkcioniranju, sve značajniju ulogu imaju i kontekstualni faktori. Iako aktuelna obrazovna politika uključuje sistematsko i kontinuirano unapređenje pojedinih elemenata u okviru akademskog konteksta (npr. nastavnih planova i programa) još uvijek nedostaju strategije koje će biti osnovane na holističkom pristupu, što podrazumijeva kontinuirana ulaganja ne samo u poticanje intelektualnog, nego i emocionalnog i socijalnog razvoja pojedinaca kroz proces formalnog obrazovanja. Problemi mentalnog zdravlja, s kojima se adolescenti sve češće suočavaju, će se negativno odraziti na sve aspekte funkcionisanja pojedinca, pa tako i na akademsko postignuće te nerijetko dovesti i do napuštanja studija.

Publikacija "OD INDIVIDUALNE DO INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja" nastala je nakon realiziranog istraživačkog projekta pod nazivom "Psihosocijalne odrednice depresivnosti, anksioznosti i stresa kod studenata", a napisana je od strane grupe autora (univerzitetskih nastavnika i saradnika iz područja psihologije i pedagogije), s namjerom da se aktueliziraju tri važna područja u

akademsom kontekstu, a to su:

- mentalno zdravlje studenata – detektovanje neprijatnih emocionalnih stanja i smjernice za preventivne i intervencijske mjere;
- poslovanje visokoobrazovnih institucija u funkciji osiguranja kvalitetnijeg iskustva studiranja;
- kompetencije nastavnika ključne za postizanje kvalitetnijeg nastavnog i naučno-istraživačkog rada koje će doprinijeti unapređenju kvalitete prilagodbe studenata u obrazovnom kontekstu.

U okviru prva tri poglavlja knjige ukazano je na najčešće poteškoće i probleme mentalnog zdravlja studentske populacije. Opisana su tri neprijatna emocionalna stanja s kojima se studenti suočavaju, a to su anksioznost, stres i depresija. Pored operacionalizacije navedenih psiholoških stanja u svakom od ovih poglavlja prikazane su različite teorijske perspektive te rezultati znanstvenih istraživanja kroz koje se nastojalo ukazati na protektivne i riziko faktore mentalnog zdravlja adolescenata. Ponuđene su i određene smjernice za preventivno i intervencijsko djelovanje te su prikazani rezultati istraživanja na uzorku studenata pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu koji mogu biti polazište za kreiranje budućih istraživanja i određenih preventivnih mjera u našem kontekstu. Dobiveni rezultati ukazuju da nije zanemariv broj studenata koji iskazuju prisustvo stresa, anksioznosti i depresije u mjeri koja može ometati njihovo svakodnevno funkcioniranje u svim aspektima života. U pitanju su studenti koji bi trebali dobiti psihosocijalnu podršku kako ne bi došlo do povećanja broja i intenziteta simptoma i kako bi se izbjegle dugoročne negativne posljedice na njihovo mentalno zdravlje.

U četvrtom poglavlju se ukazuje na važnost izgradnje klime i kulture povjerenja između svih sudionika visokog obrazovanja. Pozitivne promjene u obrazovnom kontekstu ne možemo očekivati bez uvažavanja perspektive i potreba svih članova akademskog konteksta. Kako autorica navodi: „Taj tripatritetni odnos: student-nastavnik-institucija predstavlja okosnicu (ne)uspješnosti svake promjene koja se planira implementirati.“. Obezbeđivanje kvalitete obrazovne usluge povećava zadovoljstvo studenata iskustvom studiranja i doprinosi boljoj akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi u obrazovnom kontekstu.

U posljednjem poglavlju su predstavljeni nalazi međunarodnih i

nacionalnih obrazovnih politika, na osnovu kojih je ponuđen okvir ključnih kompetencija nastavnika potrebnih za rad u akademskom okruženju. Autorica ukazuje da su aktuelne promjene u obrazovnom sistemu posljedično proizvele značajne promjene i u akademskom okruženju te izmijenile zahtjeve i očekivanja koja se postavljaju pred univerzitetske nastavnike. Budući da su nastavnici ključni nosioci obrazovnih aktivnosti i da od njihovih kompetencija ovisi unapređenje sistema, ali i kvaliteta prilagodbe studenata obrazovnom kontekstu, sada je prilika da se razmatra rekonceptualizacija ključnih kompetencija univerzitetskih nastavnika.

Unapređenje obrazovne politike zahtjeva kontinuirano praćenje potreba i prilagođavanje obrazovnih usluga u skladu sa sociokulturalnim promjenama. Primijećeni porast prevalencije neprijatnih emocionalnih stanja kod studenata ukazuje na potrebu planiranja i realizacije aktivnosti usmjerenih na zaštitu i unapređenje mentalnog zdravlja.

Iako prvenstveno namijenjena studentima i nastavnicima u visokoobrazovnom kontekstu, ova knjiga može biti korisna svim akterima u obrazovnom procesu i kreatorima obrazovne politike.

Amela Dautbegović, ur.

SADRŽAJ

NEPRIJATNA EMOCIONALNA STANJA KOD STUDENATA

1. ANKSIOZNOST	9
1.1. Operacionalizacija opšte i ispitne anksioznosti	11
1.2. Teorijska i empirijska saznanja o anksioznosti	18
1.3. Preventivne i intervencijske mjere – preporuke i smjernice za studente	24
1.4. Literatura	28
2. STRES: IZVORI, REAKCIJE I SUOČAVANJE	33
2.1. Operacionalizacija stresa kod studenata	35
2.2. Teorijska i empirijska saznanja o stresu kod studenata	41
2.3. Preventivne i intervencijske mjere	51
2.4. Literatura	56
3. DEPRESIJA	61
3.1. Definicija depresije i karakteristike dijagnostičkog postupka	63
3.2. Teorijska i empirijska saznanja o depresiji	67
3.3. Preventivne i intervencijske mjere u obrazovnom kontekstu	74
3.4. Literatura	78

ULOGA KREATORA I REALIZATORA OBRAZOVNOG PROCESA

4. INTEGRIRANJE MARKETINŠKE KONCEPCIJE U POSLOVANJE VISOKOOBRAZOVNIH INSTITUCIJA U FUNKCIJI OSIGURANJA KVALITETNIJEG ISKUSTVA STUDIRANJA	81
4.1. Univerzitet kao atipična neprofitna organizacija koja se nalazi pred izazovima usvajanja marketinške koncepcije	83
4.2. Argumenti kojima se afirmira potreba za usvajanjem marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija	89
4.3. Doživljaj studenta o kvaliteti obrazovne usluge	99
4.4. Kako se formiraju studentska očekivanja od obrazovnog iskustva?	99
4.5. Kontraargumenti stavu o primjenjivosti marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija	113
4.6. Zaključna razmatranja i preporuke	121
4.7. Literatura	130

5. OKVIR KLJUČNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA NASTAVNI I NAUČNO-ISTRAŽIVAČKI RAD U AKADEMSKOM OKRUŽENJU	135
5.1. Nastavnik i deontologija nastavničkog poziva	137
5.2. Definisanje i odabir ključnih kompetencija	139
5.3. Nastavničke kompetencije	144
5.4. Komunikacijske kompetencije	147
5.5. Digitalna kompetencija	149
5.6. Naučno-istraživačke kompetencije	152
5.7. Prijedlozi za dalja promišljanja	155
5.8. Literatura	156
Indeks pojmova	160
O AUTORIMA	162

1. ANKSIOZNOST

1.1. Operacionalizacija opšte i ispitne anksioznosti

1.2. Teorijska i empirijska saznanja o anksioznosti

**1.3. Preventivne i intervencijske mjere – preporuke
i smjernice za studente**

1.4. Literatura

ANKSIOZNOST

Mirzeta Brkić

Univerzitet u Sarajevu
Fakultet islamskih nauka

*'Kako si?' isuviše je uobičajeno, baš kao što je 'Kako sam ja?'
isuviše čudno pitanje.
(Daniel Todd Gilbert)*

U prvom dijelu ovoga poglavlju su operacionalizirani pojmovi opšte i ispitne anksioznosti. Također je obrazloženo zašto je važno razmatrati temu anksioznosti u visokoobrazovnom kontekstu. U drugom dijelu su prikazane pojedine teorije koje objašnjavaju anksioznost, kao i rezultati pojedinih znanstvenih istraživanja o ovoj tematici. Predstavljani su i rezultati istraživanja o anksioznosti na uzorku studenata pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu. U trećem dijelu su prikazani psihosocijalni faktori koji mogu biti potencijalni protektivni faktori i faktori rizika u razvoju anksioznosti te je dat osvrt na preventivne i intervencijske mjere, preporuke i smjernice za studente koji doživljavaju anksioznost.

1.1. Operacionalizacija opšte i ispitne anksioznosti

Iskusiti neprijatan osjećaj tjeskobe i straha (ustranosti) zajedno s jednim ili više tjelesnih znakova (drhtanje, mišićna napetost, glavobolja, znojenje, hladne ruke, suha usta, pretjerano ubrzano disanje i zadihanost bez fizičkog napora te ubrzano lupanje srca bez fizičkog napora) uz prisutnost nemira i potrebe za kretanjem te biti analfabeta u objašnjavanju šta se to sa vama dešava (ne biti svjestan ni izvora ni objekta opisanog osjećaja) značilo bi da ste doživjeli anksioznost. Kada se kaže doživjeti anksioznost to i dalje zvuči poprilično nejasno, ali i to, osobama koje doživljavaju prethodno opisane simptome, a ne znaju da to imenuju, puno znači. Sada napokon imaju termin za svoje stanje, a to nije “šta više umišljaš“, “nije to ništa“, “ne obraćaj pažnju, proći će“ ili da čujete čak i ono “lud“ si, ili “luda“ si.

Prethodno opisano iskustvo anksioznosti bi trebalo da je univerzalno ljudsko iskustvo, jer kako navode Davison i Neale (1999) vrlo malo ljudi proživi i jednu sedmicu dana, a da pri tome ne iskuse barem u određenoj mjeri ovo emocionalno stanje, tj. anksioznost. Stresne životne situacije u kojima se ljudi mogu naći, npr. ispiti, medicinski pregledi i čekanje njihovih rezultata, razgovor za posao, su zasićene anksioznošću, jer postoji briga o ishodu tih situacija i o utjecaju tih ishoda na život. Obično anksioznost nestaje s prestankom stresne situacije. Međutim, to nije univerzalno pravilo o čemu ćemo kasnije govoriti u ovome radu.

Znajući da se stvara golema terminološka zbrka kada se upotrebljava ova riječ (i ne samo ona) kako bi se definisao niz najrazličitijih stvari mi ćemo najprije operacionalizirati opštu, a potom i ispitnu anksioznost.

Anksioznost je pretjerano stanje uzbuđenosti kod kojeg je prisutna bojazan od onoga šta će se dogoditi zato što anticipiramo buduće događaje kao negativne za nas. Objekat koji je izvor te bojazni je nepoznat i prijetnja dolazi od nas samih (Velki i Romstein, 2015, DSM-5¹, 2014). Teoretičari iz ovog područja insistiraju na razlici između stanja straha i anksioznosti (Barlow, 2002, Gray & McNaughton, 2003, prema Mihić, 2019) ne negirajući pritom i njihovo očigledno međusobno preklapanje. Strah predstavlja emocionalni odgovor na realnu i konkretnu prijetnju ili opasnost i više je povezan s borbom, tj. ostajanjem u borbi ili s reakcijom bijega, tj. odlaska kako bi se izbjegla opasnost, a tome je prethodila izrazita podraženost autonomnog nervnog sistema. S druge strane, anksioznost se odnosi na iščekivanje buduće opasnosti i više je povezana s napetošću mišića i spremnošću za buduću opasnost te izbjegavajućim (opreznim) ponašanjem (DSM-5, 2014, Parekh, 2017). Bitno je uočiti da se stanje nelagode osjeća bez obzira da li se radi o stvarnoj (strah) ili zamišljenoj opasnosti (anksioznost).

Anksioznost se shvata kao kontinuitet na čijem je jednom kraju normalna, a na drugom patološka anksioznost (Veliki i Romstein, 2015). Iako anksioznost može biti normalna reakcija i može da bude korisna u nekim situacijama (npr. kad ima funkciju prilagodbe jer smo oprezniji i možemo da izbjegnemo ili se suprotstavimo opasno-

¹ Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje – peto izdanje, izdaje ga Američka psihijatrijska asocijacija.

sti) anksiozni poremećaji se razlikuju od tog uobičajenog osjećaja nervoze ili tjeskobe jer uključuju pretjerani strah ili tjeskobu i mogu dovesti do toga da osobe pokušavaju da izbjegnu situacije koje su pokretači njihovih simptoma ili ih možda pogoršavaju. To onda, naravno, utiče i na funkcionisanje osobe na radnom mjestu ili u školi i na lične odnose. Ukratko, kriterij za dijagnozu anksioznog poremećaja jeste da strah ili anksioznost moraju biti: a) nesrazmjerni situaciji ili neprikladni dobi osobe i da b) ometaju normalno funkcionisanje (Parekh, 2017). Kod patološke anksioznosti znatno je pogoršana kvaliteta života jer su oštećeni prethodno pomenuti psihološki, socijalni i profesionalni nivoi funkcionisanja osobe. Drugačije kazano, normalna anksioznost je ona koju osoba može kontrolisati, a patološka je ona koja kontroliše osobu (Veliki i Romstein, 2015).

Veća izraženost ili duže trajanje simptoma od odgovarajućih razvojnih perioda čine kriterij za razlikovanje anksioznih poremećaja od uobičajenih razvojnih strahova ili anksioznosti. Perzistencija (6 mjeseci ili duže) je kriterij za razlikovanje od prolaznih strahova ili anksioznosti kojima je često pokretač stres. Ovaj kriterij trajanja se ipak smatra generalnom smjernicom uz odstupanja od poremećaja kod djece. Osobe s anksioznim poremećajem najčešće precjenjuju opasnost za situacije koje ih plaše ili one koje izbjegavaju te je kliničar taj koji procjenjuje pretjeranost tog straha ili anksioznosti, pritom uzimajući u obzir kulturološke kontekstualne faktore. Konačna dijagnoza bilo kojeg anksioznog poremećaja postavlja se tek kada su isključeni drugi mogući uzročnici simptoma (DSM-5, 2014).

Prema DSM-5 klasifikaciji (2014) u anksiozne poremećaje ubrajaju se separacijski anksiozni poremećaj, selektivni mutizam, specifična fobija, socijalni anksiozni poremećaj (socijalna fobija), panični poremećaj, agorafobija, generalizirani anksiozni poremećaj, anksiozni poremećaj prouzročen psihoaktivnom supstancom ili lijekom, anksiozni poremećaj zbog drugog zdravstvenog stanja, drugi specificirani te nespecificirani anksiozni poremećaj.

Separacijski anksiozni poremećaj karakteriše ustrašenost ili anksioznost zbog separacije od privrženog objekta, tj. osobe prema kojoj je privrženost veća od stepena koji je razvojno primjeren. *Selektivni mutizam* predstavlja nemogućnost govora u onim socijalnim situacijama kad se to očekuje od osobe (kao npr. u školi). Osobe sa *specifičnom fobijom* su ustrašene, anksiozne ili izbjegavaju specifični

objekat ili situaciju do stepena koji je trajan i pretjeran u odnosu na trenutni rizik koji postoji. *Socijalni anksiozni poremećaj ili socijalna fobija* jeste strah od socijalne interakcije i situacija u kojima je moguće procjenjivanje osobe. U *paničnom poremećaju* su prisutni iznenadni, ponavljajući panični napadi i osoba je konstantno opterećena ili zabrinuta da će doživjeti novi napad. Kod *agorafobije*, situacije kao što su korištenje javnog prijevoza, boravak na otvorenom i u zatvorenim prostorima, gužva i druge slične situacije izazivaju strah ili anksioznost. Bojazan od ovih situacija jeste zbog razmišljanja osobe da ne može pobjeći, da je bijeg otežan ili da pomoć ne može stići do nje ako se pojave simptomi slični panici ili neki drugi, a koji dovode do neugodnosti ili onesposobljenosti osobe. *Glavna karakteristika generaliziranog anksioznog poremećaja* je pretjerana i trajna anksioznost i zabrinutost vezana za različite domene svakodnevnog života za koje osoba percipira da joj je otežana kontrola. Intoksikacija ili sustezanje ili terapija lijekovima su prisutni kod *anksioznog poremećaja uzrokovanog psihoaktivnim supstancama ili lijekovima*. *Anksiozni poremećaj zbog drugog zdravstvenog stanja* se najbolje objašnjava fiziološkim učincima drugog zdravstvenog stanja. *Drugi specificirani anksiozni poremećaj* se dijagnosticira kada su prisutni simptomi karakteristični za anksiozni poremećaj, ali nisu u potpunosti zadovoljeni kriteriji za bilo koji od anksioznih poremećaja te kliničar navodi specifični razlog za nezadovoljenje kriterija bilo kojeg anksioznog poremećaja, dok kod *nespecificiranog anksioznog poremećaja* kliničar ne specificira taj razlog (DSM-5, 2014).

Zabrinutost, anksiozna osjetljivost, socijalna, tjelesna, separacijska i ispita anksioznost su neke od vrsta anksioznosti koje Vulić-Prtorić (2003., prema Džaferagić, 2020) navodi s obzirom na to u kojoj situaciji se anksioznost pojavljuje i na simptome kojima se odražava. Kod studenata se, kako navode neki autori (De Lucia i sar., 2006. i Jović, 2015, prema Džaferagić, 2020) pak najčešće pojavljuju ispitna anksioznost i strah od javnog nastupa.

Iz brojnih definicija ispitne anksioznosti koje su dali mnogi autori (Spielberger i Vagg, Pauk, Hong, Sarason, Arambašić, Zarevski, Whittaker Sena, Lowe i Lee, Pekrun, prema Džaferagić, 2020) možemo izvući neka obilježja ovog konstrukta: ispitna anksioznost je emocija ili emocionalno stanje koje uključuje osjećaje brige, straha, nelagode, nemira, strepnje, tjeskobe, osjećaj bespomoćnosti, a koje osoba do-

življava za vrijeme ispitnih situacija, poslije njih, a čak i prilikom zamišljanja i očekivanja ispitnih situacija; naravno to je zbog zabrinutosti za nadolazeće ispite, prijetnje neuspjeha na njima ili potencijalnog neuspjeha sa sklonošću da se napusti ispitna situacija, a prisutne su i fiziološke reakcije uslijed aktivacije autonomnog nervnog sistema.

Jednostavnije kazano, ispitna anksioznost se javlja kao posljedica stresa izazvanog ispitnom situacijom i uključuje kombinaciju fizioloških, emocionalnih i kognitivnih promjena koje mogu ometati ono što je potrebno za uspješno rješavanje ispita (sposobnost razmišljanja, rješavanja problema i planiranja) utičući i na sam proces učenja, ali i na uspješnost pri testiranju onoga što je naučeno tokom procesa učenja, dakle, pri testiranju znanja (Bura Znanja, 2013).

Dakle, anksioznost “pogađa“ tjelesni (fizički) plan, emocionalni, ponašajni i misaoni plan što prikazuje i sljedeća ilustracija. Kada se krug anksioznosti pokrene on sam sebe održava preko simptoma, misli i osjećaja čijom kombinacijom se povećava anksioznost (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007).



Slika 1. Prikaz misaone, emocionalne, tjelesne (fizičke) i ponašajne komponente anksioznosti tokom ispitne situacije²

² Preuzeto i prilagođeno iz Jokić-Begić, N., ur. (2012). Psihosocijalne potrebe studenata. Sveučilište u Zagrebu. 62 str.

Budući da je, kako smo ranije spomenuli, objekat koji je izvor strepnje i straha nepoznat neki autori preferiraju da govore o strahu od ispitivanja, a ne o ispitnoj anksioznosti (Džaferagić, 2020). Džaferagić (2020) također navodi da se ispitna anksioznost u istraživanjima pojavljuje pod različitim imenima: *stresno ispitivanje* (C. Schwarzer i Buchwald, 2003, prema Stöber i Pekrun, 2004), *izvedbena anksioznost kod umjetnika* (Mor, Day, Flett i Hewitt, 1995, prema Stöber i Pekrun, 2004), *natjecateljska anksioznost kod sportaša* (Evans i Neil, 2003, prema Stöber i Pekrun, 2004), ili specifičnije *matematička anksioznost* (Ashcraft i Kirk, 2001) ili pak *statistička anksioznost* (Onwuegbuie, 2000, prema Stöber i Pekrun, 2004) (Džaferagić, 2020).

Da li će se ispitna situacija percipirati kao prijeteća zavisi od nekoliko faktora kao npr. sposobnosti učenika i poznavanja gradiva, same prirode ispitnih pitanja, snalažljivosti tokom ispitne situacije i drugih (Živčić-Bećirević i Rački, 2006., prema Džaferagić, 2020).

U ovom dijelu smatramo da je potrebno napraviti distinkciju između anksioznosti kao stanja i anksioznosti kao crte ličnosti. Anksioznost kao stanje ili anksioznost kao crta ličnosti je podjela koju navodi Spilberger (1966, prema Vuković 2018). Prema njemu, anksioznost se kao stanje javlja jedino kao odgovor na određeni podražaj, dok se anksioznost kao crta ličnosti odnosi na intrinzične karakteristike osobe, trajno obilježje što sugerije da su osobe s anksioznošću kao crtom ličnosti predisponirane za osjećaj anksioznosti (Vuković, 2018). Istraživanja (King, Heinrich, Stephenson i Spielberg, 1976, prema Vuković, 2018) pokazuju kako anksioznost kao crta ličnosti determinira učestalost anksioznosti kao stanja kod osobe. Preciznije kazano, ako osoba ima izraženu anksioznost kao crtu ličnosti, češće će se nalaziti u stanju anksioznosti u usporedbi s osobom koja nema izraženu anksioznu crtu ličnosti (Vuković, 2018). King i saradnici (1976, prema Vuković, 2018) su, u svom istraživanju, ispitivali anksioznost kao crtu ličnosti pitajući studente kako se generalno osjećaju, i anksioznost kao stanje ličnosti pitajući ih kako se trenutno osjećaju, npr. neposredno pred ispit. Rezultati su pokazali kako je anksioznost kao crta stabilna tokom vremena (na početku, u sredini i na kraju semestra) dok se anksioznost kao stanje nije pokazala temporalno stabilnom. Dakle, anksioznost kao stanje i sredinom semestra i prije završnih ispita bila je značajno veća nego anksioznost kao crta ličnosti (Spielberger, 1966, prema Vuković, 2018).

Anksioznost kod studenata

Adolescenti moraju ovladati velikim brojem složenih vještina i suočiti se s mnogobrojnim izborima, pa se u savremenim društvima trajanje adolescencije proteglo na cijelo desetljeće (Berk, 2008). Diljem svijeta adolescenti imaju slične razvojne zadatke: prihvatiti svoje potpuno razvijeno tijelo, načinima razmišljanja približiti se odrasloj osobi, postići emocionalnu i ekonomsku autonomiju, razviti zrelije načine komunikacije s vršnjacima oba spola i konstruirati identitet – siguran osjećaj o tome ko su kao osobe i to spolno, moralno, politički i profesionalno (Berk, 2008). Skupini mladih tj. adolescenata pripadaju i studenti, kako smo već naveli. Tako je studentska populacija jedna od populacija za koju su vezane velike životne promjene. Godine studiranja su, kako navodi Berk (2008), formativne godine odnosno utjecajnije od bilo kojeg drugog razdoblja odrasle dobi gdje fakultet služi kao svojevrsni „razvojni pokusni poligon“ (Berk, 2008).

Nekim studentima fakultet predstavlja izvor sreće, ali moguće je da je nekima izvor različitih emocionalnih problema, a anksioznost je jedan od tih problema. Konkretnije, suočavanje s brojnim fakultetskim izazovima i zahtjevima je studentska svakodnevica, a ukoliko ih studenti percipiraju kao prijeteće za vlastiti integritet dolazi do anksioznosti.

Simptomatično je i to da se značajno povećanje problema mentalnog zdravlja javlja s upisom na visoko obrazovanje (Eisenberg i sar., 2007, prema Vuković 2018). Osim toga psihički problemi najčešće se prvi put javljaju do 24. godine života (Hunt i Eisenberg, 2010, prema Lenz i sar., 2016) što se preklapa s razdobljem studiranja. Imajući ovo na umu nije neočekivano da je na temelju rezultata o prevalenciji mentalnih problema kod studenata u Americi i Engleskoj Mofatteh (2020) zaključio da je prevalencija veća kod njih u odnosu na opštu populaciju i da je to stanje u posljednja dva desetljeća konstantno. Pored toga što su mentalni problemi rašireni među studentima oni su i trajni. Zivin i saradnici (2009, prema Mofatteh, 2020) su, provodeći anketna istraživanja dvije godine nakon što su proveli inicijalno istraživanje, pokazali da više od polovine studenata s vremenom zadržava i višu razinu anksioznosti i depresije. Kao razlog tome oni navode izostanak odgovarajućih tretmana ili temporalno egzistiranje faktora rizika. Nameće se zaključak da različiti problemi mentalnog zdravlja, uključujući i probleme s anksioznošću, ukoliko

nisu tretirani, imaju negativne posljedice na akademsku uspješnost studenata, ali i na njihovu socijalnu i emocionalnu prilagodbu.

Anksioznost je najzastupljeniji psihički problem među studentima američkih univerziteta s prevalencijom od 41,6% (Lenz i sar., 2016). Ova ranjivost studentske populacije za razvoj anksioznih simptoma i potencijalne negativne posljedice ukazuju na potrebu za istraživanjima unutar ove problematike s ciljem razumijevanja rizičnih i protektivnih faktora kako bi se osmislili i implementirali različiti preventivski i intervencijski programi. Imperativ za tu vrstu istraživanja mogu biti i saznanja različitih autora (Alora, Lagao, Martin, Panaglian, Penalosa, Maynila, 2013, prema Vuković, 2018) da stres i anksioznost kod studenata najčešće dovode do zloupotrebljavanja alkohola i droge, jer ih studenti percipiraju kao načine ublažavanja simptoma stresa i anksioznosti. Osim navedenog, kvaliteta mentalnog zdravlja u studentskoj dobi (adolescenciji i ranoj odrasloj dobi) ima brojne implikacije za funkcionisanje osobe u budućnosti. Ako je anksioznost ozbiljna ili odgođena (odgađa se tretiranje simptoma) štetna je i igra važnu ulogu u nastanku psihosomatskih bolesti i mentalnih poremećaja poput depresije (Salehi i Nayeri, 2011., prema Mohammadzadeh i sar. 2019). Istovremeno, razdoblje studiranja smatra se, ne samo ranjivim već i najvažnijim za prevenciju, suočavanje, ali i rješavanje emocionalnih problema s kojima se studenti susreću (Al-Qaisy, 2011, prema Vuković, 2018). Činjenica jeste da studenti rijetko dobivaju bilo kakvu podršku za svoje mentalno zdravlje (Sarokhani i sar., 2013, prema Ramón-Arbués i sar., 2020), ali rano otkrivanje i tretman su ključni, kako smo i prethodno naveli, jer anksiozni poremećaji prethode pojavi drugih metalnih poremećaja (Mihić, 2019).

1.2. Teorijska i empirijska saznanja o anksioznosti

Ako uzmemo u obzir prethodno navedeno, nije iznenađujuće da još ne postoje jasni odgovori o etiologiji anksioznosti i anksioznih poremećaja već postoje različite teorije u vezi s tim.

Prema početnoj Freudovoj psihoanalitičkoj teoriji (Rudan, 2007) anksioznost nastaje kao rezultat nerasterećene energije seksualnog nagona (libida). Da bi se libido transformisao u anksioznost mora da postoji unutrašnja ili vanjska prepreka rasterećenju i zadovoljenju nagona. Međutim, on kasnije ističe kako je anksioznost centralni pro-

blem neuroze i pojavu anksioznosti povezuje s „traumatskim situacijama“ u kojima dolazi do automatskog razvoja anksioznosti, jer je psiha zatrpna prevelikom prilivom podražaja kojim ne umije više da ovlada. Pored toga, pojava anksioznosti je, prema Freudu povezana s „opasnim situacijama“ u kojima osoba nauči da anticipira opasnost i prije nego što ta opasnost postane traumatska (Rudan, 2007).

I druge škole i pravci mišljenja su pokušavali da objasne psihološke utjecaje na anksiozne poremećaje, pa tako kognitivna teorija drži da su ljudi s anksioznim poremećajima skloni precjenjivanju opasnosti i potencijalnih posljedica te opasnosti jer razmišljaju o najgorom mogućem scenariju, tj. te osobe katastrofiziraju opasnosti od kojih se sastoje naši životi (Rector i sar., 2008) ili kako navode Davison i Neale (1999) osobe koje imaju npr. fobične reakcije su naizgled “podešene“ na podražaje koje izazivaju njihove strahove zanemarujući druge podražaje.

Bihevioristička teorija sugerira da osobe nauče biti anksiozne mehanizmima uslovljavanja jer su povezale strah kojeg su osjećale tokom stresnog ili traumatičnog događaja s određenim znakovima (mjestima, zvukovima ili osjećajima) i prilikom ponavljanja tih znakova one ponovo doživljavaju strah (Rector, 2008). Međutim, anksioznost se može naučiti i oponašanjem reakcija drugih osoba, a ne samo učenjem na vlastitoj koži, i u tom slučaju govorimo o učenju putem modeliranja koje je oblik socijalne teorije učenja (Davison i Neale, 1999).

Prema razvojnoj teoriji, način na koji djeca nauče predviđati i tumačiti životne događaje doprinosi količini tjeskobe koju kasnije u životu doživljavaju (Rector, 2008). Kao bitan element u ovom razvojnom tumačenju pokazala se količina kontrole koju osobe osjećaju da imaju nad vlastitim životom (Rector, 2008). Tako će, npr. osobe koje osjećaju da je život izvan njihove kontrole vjerovatno osjećati i više straha i tjeskobe.

Biološka teorija anksioznosti temelji se na istraživanjima koja kompariraju mozak osoba bez anksioznih poremećaja s mozgom osoba s anksioznim poremećajem. Anksiozni poremećaji se objašnjavaju poremećenom komunikacijom među nervnim ćelijama te neskladom inhibitornih i eksitacijski neurotransmiterskih sistema koji čine neurohemijsku osnovu anksioznosti, a uključuju serotonin, norepinefrin i gamaaminobuternu kiselinu (Steimer, 2002, Rector, 2008).

Kada se radi o komparaciji mozga kod oboljelih i zdravih, istraživanja su pokazala da je npr. volumen insule, regije mozga koja je smještena u centru velikog mozga te ima, između ostalih, i funkciju suočavanja s jakim emocijama, značajno smanjen u poređenju s kontrolnom grupom zdravih sudionika (Atmaca i sar. 2021). Oliva i saradnici (2021) su pregledali deset studija koje su koristile funkcionalnu magnetnu rezonancu kako bi istražili neuronske korelate koji su povezani s obradom emocionalnih izraza lica u osoba s paničnim poremećajem. Iako studije uključene u njihovo istraživanje pokazuju prisutnost selektivnih disfunkcija u regijama unutar kortiko-limbičke mreže kod osoba s paničnim poremećajem tokom obrade emocionalnih podražaja, autori zaključuju da smjer tih abnormalnosti nije posve jasan te da su potrebna i dodatna istraživanja (Oliva i sar., 2021). Bitno je spomenuti i istraživanja utjecaja genetskih faktora budući da ona potvrđuju kako genetski faktori imaju svoju ulogu u razvoju anksioznih poremećaja (Rector, 2008), što znači da će ljudi vjerovatnije imati anksiozni poremećaj ako imaju u porodici nekoga ko ima anksiozni poremećaj. Pored navedenog, alkohol, neki lijekovi kao i droge mogu izazvati simptome anksioznosti, to također mogu da budu i određena zdravstvena stanja što smo prethodno spomenuli objašnjavajući anksiozne poremećaje prema DSM-5.

Možemo zaključiti kako su anksiozni poremećaji (kao i većina drugih mentalnih problema) uzrokovani kombinacijom bioloških, psiholoških i izazovnih okolinskih uvjeta uključujući: stresne ili traumatične životne događaje, obiteljske anamneze anksioznih poremećaja, okolnosti ranog razvoja, alkohol, lijekove i droge, kao i neke druge medicinske ili psihijatrijske probleme (Rector, 2008).

Ranije smo spomenuli da je anksioznost najzastupljeniji problem kod studenata (Lenz i sar., 2016), a u ovome dijelu rada navodimo empirijske dokaze o pojavnosti anksioznosti u studentskim populacijama širom svijeta. Poznato je da postoje brojna istraživanja koja su se time bavila, a autori (Bezinović i sar., 1998) jednog od njih su ispitali strukturu i zastupljenost psiholoških problema u studentskoj populaciji u Hrvatskoj prije više od dvadeset godina (1998). Rezultati su pokazali da su 35,7% studentica i 27,2% studenata u skupini problema nazvanoj „Osjećaj neprimjerenosti“, pored drugih, identifikovali i opštu anksioznost kao studentski psihološki problem. Ova razlika između studenata i studentica je statistički značajna što znači

da su studentice sklonije osjećaju neprimjerenosti, anksioznosti, osjećaju bespomoćnosti i depresivnim stanjima u odnosu na studente (Bezinović i sar. 1998).

U jednom drugom istraživanju, gotovo dvije decenije kasnije u odnosu na prethodno navedeno, ali i na drugom kontinentu studenti opet identificiraju anksioznost kao dominantan problem. Naime, u istraživanju u Australiji (2016) 18% studenata je izvjestilo o ozbiljnom ili izrazito ozbiljnom nivou anksioznosti. Autori su ekstrahirali dva faktora čija prisutnost je kod ovih studenata rezultirala višom razinom anksioznosti. Kako oni navode vjerovatnoća da će studenti izvjestiti o ozbiljnim simptomima anksioznosti bila je znatno veća kod studenata mlađih od 25 godina u poređenju sa starijim studentima. Također, obaveze oko porodice koje su zastupljene od pet ili više sati sedmično u studentskim rasporedima bile su povezane i sa znatno većim izgledima za izvještavanje o ozbiljnim simptomima anksioznosti (Larcombe i sar. 2016). Porodične obaveze su, također, u jednom drugom istraživanju bile značajan prediktor studentske sklonosti za razvoj i anksioznosti i depresije (Wanda i Carla, 2013, prema Mofatteh, 2020).

U istraživanju prevalencije depresije, anksioznosti i fobija (agorafobije, straha od krvi i ozljede, socijalne fobije) u studentskoj populaciji Medicinskog i Pravnog fakulteta u Osijeku Lenz i saradnici (2016) došli su do sljedećih rezultata u vezi anksioznosti: prevalencija anksioznosti u ovom istraživanju je 2.8 puta veća u odnosu na opštu populaciju za koju podatke objavljuje Svjetska zdravstvena organizacija. Od ukupnog broja učesnika (N=200) njih 84 ili 42% je postiglo rezultat na temelju kojeg bi se mogli okarakterisati kao anksiozni, pri tome značajno veći broj studenata Pravnog fakulteta izvještava o ozbiljnijim simptomima anksioznosti. Osim toga, poredeći studente koji nisu obnavljali godine s onima koji jesu utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na pojavnost anksioznosti. Dakle, studenti koji su obnovili godinu izvještavaju i o većem nivou anksioznosti. Također, studenti koji su godinu studija pali dva ili više puta imaju i značajno veći nivo anksioznosti za razliku od studenata koji nisu obnavljali godine studija niti jednom (Lenz i sar., 2016). Možemo kazati da je to i očekivano s obzirom na stres, gubitak samopouzdanja te stigmatizaciju akademske sredine s kojima se ovi studenti susreću, jer neispunjavaju svoje akademske obaveze (Lenz i sar., 2016). Stu-

dija koju su provele Jovanović i saradnice (2017) pokazuje da 25,6% studentske populacije Visoke zdravstvene škole strukovnih studija u Beogradu ima simptome anksioznosti koji su se kretali u rasponu od blago do vrlo jako izraženih. U istraživanju Syeda i saradnika (2018) u Pakistanu kod studenata dodiplomskog studija fizioterapije postotak studenata koji iskazuje prisustvo anksioznosti u rangu ozbiljne i izrazito ozbiljne razine je 31%. Kada ozbiljnoj i izrazito ozbiljnoj razini anksioznosti pridružimo i normalnu, blagu i umjerenu razinu, postotak je veći i iznosi 68,54%. Dakle, više od polovine studenata je pogođeno anksioznošću, u različitoj mjeri.

Prema meta-analizi jedanaest studija koje su ispitivale prevalenciju stresa, anksioznosti i depresije kod studenata u Iranu (Mohammadzadeh i sar. 2019), prosječan rezultat za anksioznost ($M=8.58$) je pokazao da studenti iskazuju ozbiljnu razinu anksioznosti (norme za interpretaciju ozbiljnih razina anksioznosti su od $M=8$ do $M=9$). I ovom meta-analizom je pokazano kako o prisustvu viših razina anksioznosti više izvještavaju studentice u odnosu na studente. Grupa istraživača iz Malezije (Saharudin i sar., 2020) rezultatima svog istraživanja potvrđuje rezultate prethodno spomenutih studija o prisutnosti anksioznosti i depresije na umjerenom do vrlo ozbiljnom nivou. Ovi istraživači također izvještavaju o tome da studenti koji imaju stipendije (finansijsku podršku), imaju i veći broj anksioznih simptoma u poređenju s nestipendiranim studentima. Ramón-Arбуés i saradnici istraživanjem u 2020. godini na uzorku studenata ($N=1074$) iz Španije konstatuju da je njih 23,6% sa simptomima anksioznosti iznad normalne razine. Studentice su te, kao i u prethodnim studijama, koje su imale više nivoe anksioznosti od studenata.

Istraživanjem koje je realizirano tokom oktobra i novembra 2020. godine na pojedinim fakultetima Univerziteta u Sarajevu nastojalo se ispitati prevalencija depresije, anksioznosti i stresa te utvrditi odnos neprijatnih emocionalnih stanja sa pojedinim psihosocijalnim obilježjima studenata. U istraživanju je učestvovalo 466 studenata (347 djevojaka i 119 mladića) s prvog i drugog ciklusa studija. Pri tome je 355 studenata s Filozofskog fakulteta i 131 student s Fakulteta islamskih nauka. Prosječna dob učesnika je $M=21.6$. Rezultati ukazuju da su kod studenata Filozofskog i Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu prisutna neprijatna emocionalna stanja (stres, anksioznost i depresija) u različitoj mjeri, što su pokazali i rezultati

prethodno navedenih studija. Prosječni rezultat na skali anksioznosti pokazuje umjerenu razinu anksioznosti o kojoj studenti izvještavaju, $M=6.3$ (norme za umjerenu razinu anksioznosti su od $M=6$ do $M=7$). I ovaj rezultat je u skladu sa rezultatima većeg broja opisanih studija. Broj (postotak) studenata koji iskazuju ozbiljne i izrazito ozbiljne simptome anksioznosti je 161 student ili 34,4% njih, što znači da svaki treći student iskazuje prisustvo anksioznosti u mjeri koja može ometati njegovo svakodnevno djelovanje i u akademskom životu, ali i u svim drugim aspektima života. Sličan rezultat su dobili Syed i saradnici (2018) na uzorku pakistanskih studenata kao i Mohammadzadeh i saradnici (2019) kod iranskih studenata.

Ovaj nezanemarivi broj studenata s ozbiljnim ili izrazito ozbiljnim simptomima anksioznosti mogli bismo pripisati i činjenici da je ovo istraživanje realizirano u vrijeme trajanja pandemije COVID-19 kojom su bitno promijenjene uobičajene studentske aktivnosti prelaaskom u online okruženje za učenje. Mjerama koje je pandemija nametnula studentima je uskraćeno i druženje s kolegama, ali i brojni drugi benefiti. Deng i saradnici (2021) su meta-analizom osamdeset i devet studija koje su objavljene od januara 2020. do januara 2021. godine nastojali procijeniti prevalenciju simptoma depresije, anksioznosti i poremećaja spavanja kod studenata tokom pandemije. Objedinjena (na temelju svih studija) prevalencija simptoma anksioznosti je bila 32% što je svakako veća prevalencija u odnosu na prevalenciju prije pandemije u studentskoj populaciji. Međutim, ovaj postotak nije za visoku i izrazito visoku razinu anksioznosti.

Iako su s višom razinom anksioznosti, u istraživanju realiziranom na Univerzitetu u Sarajevu, povezana brojna psihosocijalna obilježja studenata (spol, dob, zadovoljstvo studijem, uspješnost u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti, socijalna podrška od strane obitelji, prijatelja i značajnih osoba, samopoštovanje) kao obilježja koja najviše doprinose objašnjenju anksioznosti pokazali su se spol i samopoštovanje studenata. Dakle, u našem istraživanju studentice su statistički značajno više izvještavale o anksioznim simptomima u odnosu na studente te studenti s nižom razinom samopoštovanja su imali statistički značajno više razine anksioznosti.

Spol kao značajna varijabla je identificirana i rezultatima ranijih istraživanja. Postoje različita objašnjenja zašto je to tako i s tim u vezi Jokić-Begić (2021) navodi da su žene biološki predisponirane

na anksiozne smetnje, jer ih estrogen čini osjetljivijima te lakše osjete senzacije straha. Evolucijski gledano, žene su osjetljivije na opasnost kako bi na vrijeme reagirale i spasile sebe i potomstvo (Jokić-Begić, 2012). Razlika u odnosu na muškarce postoji i s obzirom na načine suočavanja jer se smatra da je socijalno prihvatljivo za žene da su strašljivije i zahvaljujući tome mogu da potraže pomoć u okolini za razliku od muškaraca za koje je prihvatljivije izbjegavanje pokazivanja anksioznosti (Jokić-Begić, 2012). Međutim, Lenz i saradnici navode (2016) da uprkos postojanju brojnih teorija, još uvijek nije jasno zašto su žene podložnije razvoju anksioznosti i nekih drugih poremećaja. Kao faktore s mogućim utjecajem na te razlike oni navode, kao i Jokić-Begić (2012) biološke različitosti, te stereotipe o spolovima ali i ulogu identiteta, komorbiditet te stope relapsa bolesti. Ne bismo smjeli previdjeti i broj studentica u provedenom istraživanju (N=347) koji je tri puta veći u odnosu na broj studenta (N=119) kao moguće objašnjenje dobijene razlike u anksioznosti. Iako se samopoštovanje u ovom istraživanju pokazalo značajnim faktorom u objašnjenju razlika u anksioznosti ono se kroz istraživanja (Kernis i sar., 1991, prema Larsen i Buss, 2008, Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011, prema Sučević, 2016) etabliralo kao korisno u objašnjavanju simptoma depresivnosti, ali za proučavanje simptoma anksioznosti manje je takvih istraživanja. Jedno od rijetkih istraživanje je i ono od Sowislo i Ortha (2013, prema Sučević, 2016) koji izvještavaju o manje snažnoj, ali stabilnoj vezi između globalnog samopoštovanja i različitih mjera anksioznosti. Također, Ratanasiripong i saradnici (2018, prema Mofatteh, 2020) rezultatima svoje studije iz Okinave zaključuju kako su studenti koji imaju niži nivo samopoštovanja podložniji razvoju i anksioznosti i depresije.

1.3. Preventivne i intervencijske mjere – preporuke i smjernice za studente

Za efikasnu organizaciju pomoći studentima s anksioznim smetnjama potreban je direktan rad s tim studentima, ali također je potrebno organizovati preventivne programe s ciljem smanjivanja broja studenata koji se suočavaju s anksioznošću (Jokić-Begić, 2012). Kako smo i ranije naveli, godine studiranja su formativne godine pa je zbog toga prepoznavanje teškoća mentalnog zdravlja u ranoj fazi od ne-

procjenjivog značaja za pravovremene tretmane kako bi se unaprijedila subjektivna i psihološka dobrobit i kvaliteta života studenata. Na taj način je moguće da studenti budu funkcionalni ne samo u učenju (na fakultetu) već i u drugim poljima života.

Edukacija (informisanje) studenata

Primarna prevencija razvoja anksioznosti može da počne edukacijom tj. informisanjem studenata. To se posebno odnosi na educiranje rizičnih skupina za razvoj anksioznih poremećaja, poput studenata prve godine, studenata s invaliditetom, studenata s finansijskim, zdravstvenim ili obiteljskim problemima. Studenti mogu da se uključe u grupe podrške, savjetodavne centre te da potraže mentorstva od strane starijih studenata (Jokić-Begić, 2012). U uvodnom dijelu rada spomenuli smo da je anksiozna osoba neznalica anksiozne “abecede” jer nije svjesna niti izvora niti objekta anksioznosti tako da edukacija o tome može značajno pomoći u smanjenju simptoma anksioznosti. Pri tome je važno u edukacijskom procesu da studenti imaju dostupne informacije o simptomima anksioznosti, o razlikama između patološke i anksioznosti koju gotovo sve osobe svakodnevno doživljavaju, kao i o uzrocima anksioznosti. Također je u edukacijskom procesu izuzetno važno osvijestiti lična vjerovanja kada se radi o nastanku anksioznosti (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Ako osoba, npr. vjeruje da su vanjske okolnosti koje joj se dešavaju i nad kojima nema kontrolu isključivo odgovorne za njenu anksioznost, to vjerovanje utiče na njen uspjeh u redukciji simptoma anksioznosti. U istraživanju Arslana i saradnika (2009) utvrđeno je da je anksioznost studenata koji imaju vanjski lokus kontrole znatno viša od one kod studenta s unutrašnjim lokusom kontrole. Osobe s unutrašnjim lokusom kontrole vjeruju da su odgovorne za svoje živote i ponašaju se u skladu s tim vjerovanjem. S druge strane, osobe s vanjskim lokusom kontrole se manje trude da mijenjaju ili poboljšavaju svoje životne situacije jer vjeruju da je njihovim ponašanjem malo toga promjenjivo (Arslan i sar., 2009). Budući da se studenti s vanjskim lokusom kontrole slabije mogu nositi s anksioznošću i stresom Arslan i saradnici (2009) zaključuju kako je važno podupirati samopouzdanje, samopoštovanje i preuzimanje odgovornosti za ponašanje kod njih s ciljem preventivnog djelovanja na razvoj problema mentalnog zdravlja. Bitno je istaći

da iako se nekada ne može promijeniti vanjski događaj moguće je promijeniti naše tumačenje tog događaja i tako utjecati na simptome anksioznosti (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007).

Spremnost studenata da potraže podršku i pomoć

Smatramo izuzetno bitnom i spremnost studenata da se jave u studentska psihološka savjetovališta pri univerzitetima ili savjetovališta za mentalno zdravlje studenata pri zavodima za zdravstvenu zaštitu studenata. Potrebno je ohrabrivati studente na taj korak s obzirom na to da su rasprostranjene stigme u odnosu na mentalne probleme i da je to jedan od socijalnih riziko faktora u razvoju anksiozne simptomatologije (Mofatteh, 2020). S tim u vezi su obećavajući rezultati istraživanja Jokić-Begić i saradnika (2009, prema Jokić-Begić, 2021) koji pokazuju da je 40% studenata, kada bi kod sebe prepoznali neke emocionalne smetnje, spremno da se javi u studentsko savjetovište. Osim spremnosti koja je ispitivana u navedenom istraživanju, druga istraživanja su nastojala da identificiraju najčešće probleme za koje je studentima potrebna podrška i pomoć. U jednom takvom istraživanju potreba za savjetovanjem kod turskih studenata (Atik i Yalçın, 2010), problemi za koje su oni izvještavali da im je u umjerenom, visokom i vrlo visokom mjeri potrebno savjetovanje jesu: ispitna anksioznost, anksioznost u vezi javnog nastupa, asertivnost, pronalaženje dubljeg smisla života, teškoće u vezama, loše studijske navike, suočavanje s odugovlačenjem, osjećaj emocionalne nestabilnosti, suočavanje s akademskim pritiscima, sramežljivost te tjeskoba zbog pronalaženja posla.

Vježbe abdominalnog disanja, vježbe relaksacije i automatske misli

U anksioznosti tijelo reagira kao da je u opasnosti i priprema se za reakciju borbe ili bijega, kao što smo ranije spomenuli. Za opisane reakcije potrebni su jaki napeti mišići, a to znači da su potrebe za kiseonikom i adrenalinom više (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Kod osobe se ubrzava disanje kako bi se zadovoljila pojačana potreba za kiseonikom. Ubrzano disanje ogleda se u poteškoći dolaženja do daha, prsnim mišićima koji mogu postati napeti dovodeći do doživ-

ljaja pristiska ili boli u grudnom košu dok previše kiseonika u krvi dovodi do osjećaja nesvjestice (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Kontrola simptoma anksioznosti je moguća vježbanjem *abdominalnog, pravilnog disanja*, dakle, disanja kroz nos i trbuh (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Najprije je potrebno provjeriti pravilnost disanja, a jedan od načina jeste da legnete na leđa i postavite ruke 5 do 6 centimetara iznad pupka tako da se srednji prsti dodiruju i ukoliko se oni ne razdvoje, disanje je nepravilno (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Za vježbanje abdominalnog disanja potrebno je da se pronade udobno mjesto (udobna stolica ili da se leži na krevetu) te da se zrak udiše kroz nos, da se dah zadrži nekoliko sekundi i potom da se izdiše također kroz nos. Da bi se opisana tehnika disanja automatski koristila potrebno je njeno učenje, odnosno vježbanje u različitim položajima i različitim stresnim situacijama. Autorice navode da bi se postigli dobri rezultati potrebno je vježbati, na prethodno opisani način, najmanje tri sedmice, nekoliko puta u toku dana i stalno u stresnim i tjeskobnim situacijama (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007).

Kontrola simptoma anksioznosti moguća je i *vježbama relaksacije*, a progresivna mišićna relaksacija i autogeni trening su medicinski dokazane metode koje u tome pomažu (Štrkalj-Ivezić i Vuković, 2007). Progresivna mišićna relaksacija uključuje vježbe napinjanja i opuštanja tačno određenih skupina mišića koje dovode do opuštanja cijelog tijela. Kod autogenog treninga putem autosugestije (npr. doživljaj mira se može predstaviti površinom mirne vode, zalaska sunca i sl.) se pomaže tijelu u opuštanju.

Studentske *automatske misli* kod učenja koreliraju s ispitnom anksioznošću i akademskim postignućem. Naime, studenti koji su navodili da im se rjeđe javljaju negativne automatske misli su također i postizali bolji uspjeh na studiju. Osim toga, studenti koji su bili zadovoljniji sobom kao studentom su izvještavali o češćoj zastupljenosti pozitivnih automatskih misli (Mohorić, 2008). Bitno je, dakle, identificirati ove ometajuće misli i raditi na njihovom restrukturiranju.

Rezultati istraživanja pokazuju da je ispitna anksioznost značajan prediktor kvalitete sna i prehrambenih navika kod studenata (Ejaz, Kosar i Miazam, 2021). Studenti bi, dakle, trebali da rade na poboljšavanju higijene spavanja i prehrambenih navika što bi imalo efekta na smanjenje simptoma anksioznosti.

1.4. Literatura

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

Arslan, C., Dilmaç, B., Hamarta, E. (2009) Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: a study with turkish university students. *Social Behaviour and Personality*, 2009, 37 (6), 791-800.

Atik, G. i Yalçın, I. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2. Issue 2, 2010, 1520-1526.

Atmaca, M., Koc, M., Mermi, O., Korkmaz, S., Aslan, S., Yildirim, H. (2021). Insula volumes are altered in patients with social anxiety disorder. *Behavioural Brain Research*, Vol 400 (2021) 113012.

Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S., Živčić-Bećirević, I. (1998). Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji. *Društvena istraživanja*, 7 (4-5 (36-37)), 525-541.

Bura Znanja. Besplatni multimedijalni online kolegij Uvod u psihologiju. (2013). *Opis fenomena anksioznosti*.

Davison, G. C. i Neale, J. M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Drakos, A., Zuo, Q. K., Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. [Press release]. *Psychiatry Research* (2021).

Džaferagić, L. (2020). *Ispitna anksioznost: uzroci, simptomi i intervencije*. Završni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet.

Ejaz, B., Kosar, N., Muazzam, A. (2021). Test Anxiety, Sleep Quality and Eating Habits among University Students. *Orient Research Journal of Social Sciences*, Vol. 6, No 1 (208-220).

Jokić-Begić, N., ur. (2012). *Psihosocijalne potrebe studenata*. Sveučilište u Zagrebu.

- Jovanović, V. R., Donović, N., Dutina, A. (2017). Fascors Associated with the Depression, Anxiety and Stress among High Medical School of Professional Studies Students. *Medicinski Časopis (Kragujevac)* 2017; 51 (1): 7-14.
- Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., Lee-Stecum, P., Baik, C., Tokatlidis, O., Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, 1074-1091.
- Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti. Područja znanja o ljudskoj prirodi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lenz, V., Vinković, M., Degmečić, D. (2016). Pojavnost depresije, anksioznosti i fobija u studentskoj populaciji Medicinskog i Pravnog fakulteta u Osijeku. *Socijalna psihijatrija*. Vol. 44 (2016) br. 2, str. 120-129.
- Mihić, Lj. (2019). *Savremene teorije psihopatologije: anksiozni poremećaji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mofatteh M. (2020). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS public health*, 8 (1), 36–65.
- Mohammadzadeh, J., Mami, S., Omidi, K. (2019). Mean Scores of Depression, Anxiety and Stress in Iranian University Students Based on DASS-21: A Systematic Review and Meta-analysis. *International Journal of Epidemiological Research*, 2019 Winter; 6(1):41-48.
- Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnog i objektivnog postignuća studenata. *Psihologijske teme* 17, 1, 1-14.
- Oliva, A., Torre, S., Toranto, P., Delvecchio, G., Brambilla, P. (2021). Neural correlates of emotional processing in panic disorder: A mini review of functional magnetic resonance imaging studies. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 282 (2021), 906-914.
- Parekh, R. (2017). *What are Anxiety Disorders?* American Psychiatric Association. <https://www.psychiatry.org/patients-families/anxiety-disorders/what-are-anxiety-disorders>
- Ramón-Arбуés, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., Antón-Solanas, I. (2020). The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students. *International Journal of Environmental Research and*

Public Health 2020, 17, 7001.

Rector, N.A., Bourdeau, D., Kitchen, K., Joseph-Massiah, L. (2008). *Anxiety disorders. An information guide*. Kanada: Centre for Addiction and Mental Health.

Rudan, V. (2007). Psihoanalitički koncept anksioznosti. *Medix:sepcijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 13 (71), 67-71.

Saharudin, N. W. N. B., Firdus, F. M. B., Khair, N. N. B. S., Abdullah, T. H. F. B. T., Harun, S. A. B. (2020). Determinant factor of Anxiety Disorders among Bachelor Degree Students. *Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 17. No. 3 (2020), 14-19.

Sučević, M. (2016). *Neki prediktori simptoma anksioznih poremećaja*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Syed, A., Ali S. S., Khan, M. (2018). Frequency of depression, anxiety and stress among the undergraduate physiotherapy students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2018; 34(2):468-471.

Štrkalj-Ivezić, S., Vuković, A. (2007). Nemedikamentozno liječenje anksioznih poremećaja. *Medix:sepcijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 13 (71), 88-93.

Velki, T., Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek. Osječko-baranjska županija.

Vuković, D. (2018). *Izvori anksioznosti kod studenata*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet

Prilog - Tabela 1. Šest grupa rizičnih faktora za stres, anksioznost i depresiju kod studenata u razvijenim i u zemljama u razvoju na temelju meta-analize 41 studije koje su ispitivale rizične faktore ovih neprijatnih emocionalnih stanja. Preuzeto i prilagođeno prema Mofatteh (2020).

RIZIČNI FAKTORI
Psihološki faktori
Nizak nivo samopouzdanja i samopoštovanja
Postojanje mentalnih problema prije dolaska na fakultet
Ličnost (visoko na dimenziji neuroticizma, a nisko na ekstarverziji)
Usamljenost
Akademski faktori
Strah od slabih ocjena
Radno opterećenje
Ispiti i ocjenjivanja
Pogrešna očekivanja od univerziteta i nastavnih kolegija
Negativan odnos s nastavnicima i fakultetskim osobljem
Studiranje na stranom jeziku
Nemogućnost savladavanja predmeta
Godina studija
Krivnja zbog pogrešaka
Biološki faktori
Postojanje fizičkih problema prije dolaska na fakultet
Spol
Dob
Faktori vezani za životni stil
Konzumiranje cigareta, konzumacija alkohola i zloupotreba droga
Nedostatak adekvatne fizičke aktivnosti
Poremećaj hranjenja
Neppravilno spavanje
Socijalni faktori
Nedostatak socijalne podrške
Nedostatak socijalne podrške s univerziteta
Rijetke posjete porodice
Nedostatak uključenosti u socijalne aktivnosti

2. STRES: IZVORI, REAKCIJE I SUOČAVANJE

2.1. Operacionalizacija stresa kod studenata

2.2. Teorijska i empirijska saznanja o stresu kod studenata

2.3. Preventivne i intervencijske mjere

2.4. Literatura

STRES: IZVORI, REAKCIJE I SUOČAVANJE

Ahmed Čolić i Aid Smajić

Univerzitet u Sarajevu
Fakultet islamskih nauka

U ovom poglavlju je definiran i opisan stres kod studenata, kao i izvori, reakcije i suočavanje sa stresom u akademskom kontekstu. U prvom dijelu su predstavljene pozitivni i negativni stres, te opisani izvori, reakcije i suočavanje sa stresom, kao i značaj razmatranja navedene teme u visokoobrazovnom kontekstu. U drugom dijelu su interpretirana dosadašnja teorijska i empirijska saznanja o stresu kod studenata, te rezultati istraživanja provedenog u oktobru 2020. godine na uzorku studenata Univerziteta u Sarajevu, s posebnim osvrtom na psihosocijalne faktore rizika i protektivne faktore. U trećem dijelu su sumirane preventivne i intervencijske mjere za studente, te preporuke za nastavno osoblje, rukovodstvo visokoškolskih ustanova i obrazovni sistem u pogledu prevencije stresa kod studenata.

2.1. Operacionalizacija stresa kod studenata

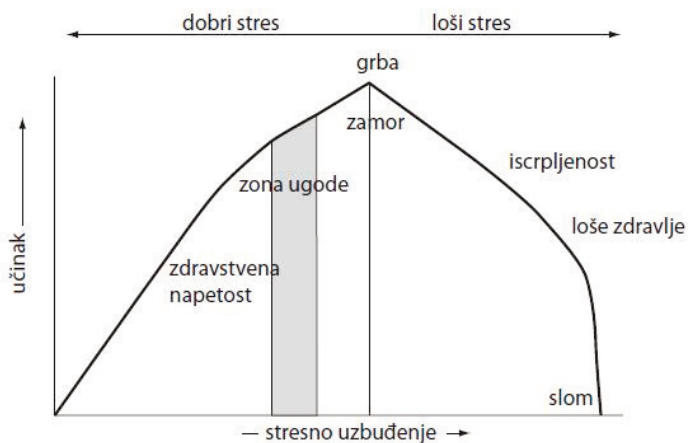
Stres je neizbježni dio života svakog pojedinca čije funkcioniranje ovisi o tome kako se s njime suočava i nosi (Lazarus i Folkman, 2004). O stresu se ranije mnogo istraživalo, a u posljednje dvije decenije primjetna je intenzivnija aktivnost na polju ispitivanja stresa, njegovih izvora, reakcija, posljedica i strategija suočavanja. Stres se intenzivno ispituje i analizira u brojnim kontekstima i odnosima kao što su stres i zdravlje, stres kao sindrom sagorijevanja, stres na poslu i akademski stres.

U psihološkoj literaturi se može susresti širi dijapazon definicija stresa, ovisno o teorijama iz kojih proizilaze (Petz, 1992; Aldwin, 1994; Havelka, 2002; Lazarus i Folkman, 2004). Predstavnicima transakcijskog modela stresa, Lazarus i Folkman (2004), prilikom definiranja stresa ističu važnost razumijevanja cjelokupnog odnosa između pojedinca i njegovog okruženja, pri čemu uzimaju u obzir karakteristike i percepciju osobe te prirodu okolinskog događaja. Oni stres definiraju kao „odnos između osobe i okoline koji osoba pro-

čjenjuje vrlo zahtjevnim ili kao odnos koji nadilazi njene mogućnosti i ugrožava njenu dobrobit“ (Lazarus i Folkman, 2004, str. 21). Prema tome, da li je i u kojoj mjeri neka situacija stresna, uveliko ovisi o subjektivnoj procjeni pojedinca, a ona, kako ističu autori, ne mora uvijek biti svjesna. Stres tako podrazumijeva percepciju i procjenu osobe o datoj situaciji, a ne samo situaciju u kojoj se nalazi. Ista situacija ne mora biti stresna za dvije različite osobe.

Kako navode Nešić i saradnici (2019), u literaturi se obično pravi razlika između pozitivnog i negativnog stresa. Uzmimo za primjer stres kod studenata. Ovisno od toga kako doživljava i reagira na određenu situaciju koja se može smatrati izvorom stresa, ovisit će i učinak koji ta stresna situacija ostavlja na studenta. Ukoliko student na situaciju (izvor stresa) gleda kao na izazov ili poduhvat, onda izvor stresa može imati pozitivan učinak, odnosno može povećati motivaciju, potaknuti kvalitetniji angažman te podupirati uspjeh studenta (Howard, 2020). U istom trenutku, student se, naprimjer, može osjećati nervozno i znatiželjno, iznenađeno i sretno, uznemireno i ushićeno. Pozitivni stres tako motivira pojedinca i potiče ga u datoj situaciji da djeluje proaktivno, maksimalno angažirajući vlastite kapacitete. S druge strane, u slučaju da student percipira izvor stresa kao problem ili prijetnju, on može imati negativan učinak, što rezultira povećanjem anksioznosti i disbalansom u kognitivnim i drugim psihičkim funkcijama, umanjujući tako učinkovitost pri učenju i rješavanju studijskih obaveza.

Slika 2. Funkcijska krivulja čovjeka prema vrstama stresa
(Barath, 1995, prema Cetinić i sar., 2014)



Kao što je vidljivo iz Slike 2, povećani nivo stresa u početku potiče produktivnost i učinkovitost pojedinca, u fazi u kojoj pojedinac pozitivno reagira na stresnu situaciju.

Međutim, u jednoj fazi stres doseže kritičnu tačku (*grba*) što dovodi do pogoršanja situacije koju prati iscrpljenost, ugroženost zdravlja i finalni slom pojedinca i njegovih psihičkih funkcija.

Negativni stres, kojim se ovo istraživanje primarno bavi, predstavlja odgovor koji se javlja kada pojedinac osjeća da je ono što može postići manje od onoga što želi ili se od njega očekuje (Howard, 2020). Sukladno s polaznim premisama transakcijskog modela, Havelka (2002, str. 88) negativni stres opisuje kao „stanje poremećene fiziološke, psihološke i socijalne ravnoteže pojedinca, izazvano individualnom procjenom fizičke, psihičke ili socijalne ugroženosti njega samog ili njemu bliske osobe“. Ukoliko pojedinac nije u stanju ispuniti vlastita očekivanja ili zahtjeve iz okoline, javljaju se osjećaj ugroženosti i stanje stresa. Stres se tako pojavljuje u interakciji između pojedinca i okoline kao posljedica narušene ravnoteže, odnosno reagovanja pojedinca na okolnosti u kojima živi i djeluje, na zahtjeve kojima je izložen te (ne)mogućnosti da im udovolji (Nešić i sar., 2019). Kada student treba poslati seminarski rad ili pripremiti ispit u određenom roku koji ne može postići, primjera radi, dolazi do poremećaja ravnoteže i negativne stresne situacije. Tada se student nalazi pod velikim pritiskom, što neprijatno i štetno utječe na njegovo mentalno stanje, a dugoročno se može manifestirati kroz pojavu izraženih i nekontroliranih emocija, te mentalnih, fizioloških ili ponašajnih reakcija.

Stres ne podrazumijeva samo stanje stresa, već se tretira kao kompleksan proces koji se, prema Zotović (2002), sastoji od nekoliko komponenti:

- *situacije/događaja iz vanjske sredine (izvor stresa/stresor),*
- *subjektivne procjene situacije,*
- *psihološke i/ili fiziološke promjene u organizmu (reakcije na stres) i*
- *percepcije cjelokupnog procesa.*

Terminološki je važno napraviti razliku između izvora stresa (stresor) i stanja stresa (reakcije na stres). Arambašić (1996) *izvore stresa* vezuje za situacije i događaje koje osoba procjenjuje ugrožavajućim.

vajućim, za nju lično ili za važne osobe u životu, dok pod *stanjem stresa* podrazumijeva slijed fizioloških i/ili mentalnih reakcija na stresor. Podražaji ili izvori stresa nazivaju se još stresorima, a najčešće se dijele na vanjske i unutarnje. Prema Cetinić i saradnicima (2014), *vanjski stresori* mogu biti, naprimjer, temperatura, napor, operativni zahvat, trauma, pandemija ili potres, dok se *unutarnji stresori* mogu podijeliti na:

- *psihološke* (npr. strah, nesigurnost, razočarenje, tjeskoba),
- *socijalne* (npr. poniženje, diskriminacija, razvod braka, gubitak posla) i
- *fiziološke* (npr. upala, bolest, lom).

Zbog razlika među ljudima, postoje i velike razlike u subjektivnoj procjeni i interpretaciji izvora stresa, zbog čega isti stresor ne mora biti jednako stresan za svakog pojedinca.

Vuk (2019) objašnjava kako se u situacijama stresa pojavljuju karakteristični znakovi i reakcije organizma na unutarnje i vanjske izvore stresa, a koje mogu biti:

- *emocionalne* (tuga, potištenost, strah, panika),
- *kognitivne* (iscrpljenost, nervoza, slaba koncentracija),
- *fiziološke/tjelesne* (aritmija, povećan krvni pritisak, grčevi u stomaku, glavobolja) i
- *ponašajne* (povlačenje u sebe, vikanje, plakanje, konzumacija psihoaktivnih supstanci).

Bektić (2020) ističe da se, prema kriteriju trajanja, reakcije na stres mogu dijeliti na kratkoročne i dugoročne. *Kratkoročne reakcije* su najčešće emocionalne ili fiziološke prirode i često nestaju ubrzo nakon prestanka djelovanja podražaja (strah, tuga, panika, ubrzan rad srca, glavobolja). *Dugoročne reakcije* na stres ne prolaze s nestankom podražaja već utječu na način razmišljanja i djelovanja osobe, manifestirajući se kroz pogoršanje psihofizičkog i mentalnog zdravlja te pojavu problema u socijalnom funkcioniranju, negativno djelujući na njenu opću dobrobit (anksioznost, depresija, tjeskoba, nesаница, konzumiranje psihoaktivnih supstanci).

Veliki utjecaj na percepciju stresa imaju osobine pojedinca, faktori iz okoline te mehanizmi suočavanja sa stresom koje pojedinac koristi kako bi zadržao ravnotežu. Neke od osobina koje pridonose

većoj otpornosti na stres jesu optimizam, samopouzdanje i samopoštovanje osobe, jasno definirani ciljevi i vrijednosti, sklonost ka izazovima te unutrašnji lokus kontrole. Faktori iz okoline koji pridonose kvalitetnijem nošenju sa stresnom situacijom mogu biti kvalitetna socijalna podrška, vješto planiranje vremena i obaveza, poznatost stresora s kojim se pojedinac suočava, te mogućnost kontrole ili predvidljivost događaja koji izaziva stres (Bektić, 2020).

Lazarus i Folkman (2004) suočavanje i nošenje sa stresnom situacijom opisuju kao relativno trajno ili promjenljivo kognitivno i ponašajno nastojanje individue da se nosi sa posebnim unutarnjim i/ili vanjskim zahtjevima i izazovima koje procjenjuje opterećujućim ili zahtjevnim u toj mjeri da nadilaze resurse, mogućnosti i sposobnosti s kojima dotična individua raspolaže. Miljković-Krečar (2013, prema Bektić, 2020) strategije suočavanja sa stresom dijeli na:

1. *strategije suočavanja usmjerene na emocije* (svjesno nastojanje pojedinca da utječe na negativne emocije nastale u stresnoj situaciji),
2. *strategije suočavanja usmjerene na problem* (proaktivno suočavanje s problemom pri čemu ga pojedinac nastoji otkloniti), i
3. *strategije suočavanja usmjerene na procjenu* (doživljavanje problema kao izazova uz promjenu gledišta o problemu i tražanje za drugačijom perspektivom).

Osim navedenih načina suočavanja, u stresnoj situaciji može doći i do *izbjegavanja stresora*, pri čemu se pojedinac nastoji udaljiti od izvora stresa i njegovog utjecaja. Percepcija stresne situacije i efekti na pojedinca u konkretnoj stresnoj situaciji ovisit će od osobina, specifičnih faktora iz okoline i strategija suočavanja osobe.

Zbog čega je važno razmatrati ovu problematiku u akademskom kontekstu

Istraživanja pokazuju da je stres kod studenata vrlo frekventan, što negativno utječe na njihov akademski uspjeh, kretanje u karijeri te fizičko i mentalno zdravlje. Stres se kod studenata javlja kao doživljaj i posljedica brojnih očekivanja i zahtjeva s kojima se suočavaju u kontekstu obrazovnog procesa, te koje percipiraju kao uznemirujuće i zahtjevne. Abdel Wahed i Hassan (2017) ističu kako se stres

kod studenata javlja i kada student procijeni da će postići manje od vlastitih očekivanja ili očekivanja koja su drugi pred njega postavili. Mutalik i saradnici (2016) ističu da stres može dugoročno narušiti spoznajne kapacitete studenta, uzrokovati distorziju percepcije, emocionalnu nestabilnost i manjak samopoštovanja, dok, prema Bektić (2020), u pojedinim slučajevima može izazvati depresiju i anksiozne poremećaje. Zbog navedenog, vrlo je važno da se visokoškolske institucije sistematski bave ovim pitanjem kako bi preventivno djelovale i intervenirale s ciljem smanjenja stresa kod studenata, zaštite studentskog zdravlja, poboljšanja kvalitete studijskog procesa i uspjeha studenata, te promocije zdravog obrazovanja.

Slijedom navedenog, Mutalik i saradnici (2016) ističu kako je širom svijeta evidentna povećana briga o mentalnom zdravlju studenata, jer mentalno zdrav i sposoban student može inicirati i održavati socijalne odnose te biti dovoljno motiviran za učenje, studiranje i provođenje vlastitih planova u budućnosti. Primjetno je da brojni univerziteti širom svijeta sve učestalije ispituju stres kod svojih studenata, s ciljem utvrđivanja najčešćih izvora, reakcija i posljedica koje stres ostavlja na studentsku populaciju. Između ostaloga, u zdravom i sigurnom obrazovanju mladih naraštaja univerziteti i društva vide svoju svjetliju budućnost. Ova tema je vrlo važna i uveliko prisutna zbog štetnih posljedica stresa po zdravlje studenata, njihovo zadovoljstvo životom i prilagodbu na studij. Istraživanja se provode s ciljem utvrđivanja protektivnih faktora koji bi preventivno djelovali na pojavu stresa kod studenata te zbog razvoja mehanizama suočavanja sa stresom koji bi spriječili njegovu daljnju eskalaciju.

Uzmimo za primjer populaciju studenata na prostoru Bosne i Hercegovine. Prema Agenciji za statistiku BiH (2021), u akademskoj 2019/2020. godini upisano je 82.909 studenata, ne uključujući apsolvante. Ako se ovom broju dodaju i apsolvanti, može se zaključiti da se radi o značajnoj populaciji studenata koja bi, između ostalog, i zbog svoje brojnosti trebala biti u fokusu naših istraživanja. Upravo su adolescenti tokom studija i u prvim godinama nakon diplomiranja u centru brojnih životnih i socijalnih promjena koje intenzivno utječu na njihovo mentalno i fizičko zdravlje. Zajednica i obrazovni sistemi imaju kapacitet i mogućnost, pa samim time i obavezno, da rade, kako na prevenciji stresa kod studenata, tako i na intervenciji u smislu unapređenja trenutnog stanja.

2.2. Teorijska i empirijska saznanja o stresu kod studenata

U posljednjih dvadesetak godina u svijetu i regiji se sve više istražuje o stresu kod studenata u akademskom kontekstu. U nastavku su navedena samo neka od istraživanja koja su korištena tokom pisanja ovog rada: Kadison, 2004; Dusselier i sar., 2005; Eisenberg i sar., 2007; Bayram i Bilgel, 2008; Backović i sar., 2012; Shamsuddin i sar., 2013; Cetinić i sar., 2014; Mutalik i sar., 2016; Abdel Wahed i Hassan, 2017; Stormon i sar., 2019; Nešić i sar., 2019; Bektić, 2020; Telenta, 2020. Navedena istraživanja o stresu u akademskom kontekstu ukazuju na porast nivoa stresa i mentalnih problema kod studenata. Anderson i saradnici (2014) navode podatak da u Sjedinjenim Američkim Državama 37% stanovništva iznad 18 godina ima povišen stres, od čega je 30% ispitanika navelo kako stres ostavlja ozbiljne posljedice na njihovo zdravlje.

U istraživanju Stormona i saradnika (2019) ispitan je nivo stresa kod studenata stomatoloških fakulteta, te je prema rezultatima umjereni i povišeni nivo stresa zabilježen kod 11% ispitanika. Izraženiji stres zabilježen je kod ženske populacije što je slučaj i kod većine drugih istraživanja, kao i kod studenata koji su u bračnoj vezi, u odnosu na samostalne studente. Iako u istraživanju nije dato objašnjenje za ovu pojavu, moguće je pretpostaviti da se kod studenata u braku više razine stresa pojavljuju i zbog dodatnih obaveza, izazova te očekivanja koje brak sa sobom donosi. Od akademskog uspjeha i kretanja u karijeri studenta u braku ovise i članovi uže porodice, supruga/suprug/djeca, a ne samo student, što može aktivirati dodatne izvore stresa.

U ranijim istraživanjima koje su proveli Bayram i Bilgel (2008) dobiveni rezultati ukazuju da je umjereni ili povišeni nivo stresa u akademskom kontekstu prisutan kod 27% studenta. Viši nivo stresa utvrđen je kod studenata prve i druge godine studija u odnosu na studente viših godina. Poznato je da početak studija na fakultetu predstavlja izazovan period koji od studenta zahtijeva intenzivniju prilagodbu novoj sredini, akademskim zahtjevima, pravilima studiranja, socijalnim očekivanjima i sličnim okolnostima. Ovaj period života obilježen je specifičnim emocionalnim i socijalnim pritiscima te izazovima koji objašnjavaju viši nivo stresa kod studenata prve i druge godine. Također, navedeno istraživanje je pokazalo da studenti koji su manje zadovoljni studijem pokazuju viši nivo stresa, kao i stu-

denti koji dolaze iz ruralnih područja u odnosu na studente iz urbanih područja. Autori su interpretirali da se razlika s obzirom na rezidentnost može objasniti činjenicom da studenti iz ruralnih područja dolaze iz siromašnijih porodica u odnosu na studente iz urbanih područja, što se u ranijim istraživanjima pokazalo kao jedan od rizičnih faktora.

Zanimljivo je da su malezijski studenti u ispitivanjima bilježili nešto niže skorove na skali stresa. Jedno od istraživanja na javnim univerzitetima u Maleziji (Shamsuddin i sar., 2013) pokazalo je da 18,6% studenata ima umjereno povišen stres, dok svega 5,1% studenata ima ozbiljan i izrazito povišen stres, što je znatno manje u odnosu na rezultate ispitivanja u drugim zemljama. Viši nivo stresa zabilježen je kod starijih studenata (20 i preko godina života), ženskog spola, te studenata čije porodice imaju izrazito niska ili izrazito visoka primanja u odnosu na prosječna primanja u Maleziji. Zanimljivo je da je u ovom istraživanju viši nivo stresa izraženiji kod starijih studenata, za razliku od istraživanja koje je ranije prikazano. Autori su ovaj detalj pokušali objasniti time da se sa svakom godinom studija povećava i zabrinutost studenta za vlastitu budućnost i zaposlenje jer se približava kraj studiranja, kao i zbog straha od neuspjeha u toku studija i pronalaska posla nakon toga. Na posljednjim godinama studija raste i radno opterećenje, a slobodnog vremena je sve manje, što uzrokuje više razine stresa.

Kada je u pitanju regija, istraživanje u Hrvatskoj pokazalo je da 20–25% studenata ima blago i umjereno povišen stres, dok 17–20% studenata ima izrazito povišen stres (Jurin, 2020). U drugom istraživanju koje je također provedeno u Hrvatskoj, nekoliko mjeseci kasnije, tokom pandemije COVID-19, rezultati su pokazali blagi porast stresa u akademskom kontekstu. Blage i umjerene razine stresa bile su prisutne kod 26% studenata, dok su ozbiljne i izrazito ozbiljne razine stresa prepoznate kod 21% studenata (Telenta, 2020). Stres je ispitivan i kod studenata u Vojvodini, pri čemu je izraziti nivo stresa registriran kod 10,24% studenata. Nešić i saradnici (2019) navode kako su povećanu razinu stresa prvenstveno imali studenti koji nisu fizički aktivni ili se rijetko i neredovno bave fizičkim aktivnostima.

Rezultati navedenih istraživanja pokazuju nezanemarivu prevalenciju stresa među studentima u svijetu i regiji. Ovakvi podaci od obrazovnih institucija zahtijevaju ozbiljnije planiranje i implementiranje preventivnih mjera uz razvoj adekvatnih mehanizama podrške

za studente. Kako bi se osigurala preventivna strategija, potrebno je najprije identificirati najčešće izvore stresa kod studenata koji se obično dijele na interpersonalne, intrapersonalne, akademske i okolinske, od kojih su u ranijim istraživanjima najviše rangirani interpersonalni, a najniže okolinski izvori stresa (Bulo i Sanchez, 2014).

Najčešći *interpersonalni izvori stresa* kod studenata su: susreti i rad s osobama koje studenti ne poznaju, odnosi sa suprotnim spolom, problemi s roditeljima, nove uloge u društvu, loši odnosi s kolegama na studiju, konflikti s cimerom i drugim osobama, razni oblici nasilja, usamljenost, te slaba komunikacija s drugima (Bulo i Sanchez, 2014). Neadekvatno korištenje društvenih mreža i online komunikacije pokazalo se kao značajan izvor i prediktor stresa. Ergović (2020) navodi da višu razinu stresa imaju studenti koji češće koriste društvene mreže preferirajući online komunikaciju, više nastoje regulirati raspoloženje korištenjem društvenih mreža, intenzivnije razmišljaju o društvenim mrežama, imaju veće poteškoće s kompulzivnim korištenjem društvenih mreža, te doživljavaju više negativnih ishoda njihovim korištenjem.

S druge strane, pojedine osobine ličnosti, niža razina samopoštovanja i samopouzdanja, slabo percipirana samoefikasnost, izražen osjećaj bespomoćnosti, manjak motivacije za postignućem i učenjem, pojedini obrasci ponašanja studenta, usmjerenost ka cilju, finansijski problemi, neadekvatno upravljanje vremenom, manjak slobodnog vremena za hobi, te nepravilni obrasci spavanja, predstavljaju samo neke od *intrapersonalnih izvora stresa* kod studenata (Kadison, 2004; Eisenberg i sar., 2007; Mutalik i sar., 2016; Bektić, 2020). Također, disfunkcionalna vjerovanja, psihološka nefleksibilnost i izbjegavanje unutrašnjih iskustava i suočavanja s njima, kako navodi Vuk (2019), iako kratkoročno mogu ublažiti doživljaj stresa, dugoročno mogu dovesti do nakupljanja negativnih emocija i pogoršavanja stresa. Mamić (2016) ističe kako je jedan od prepoznatih izvora stresa i osjećaj nezivjesnosti o studentskim ciljevima u budućnosti, izboru karijere ili romantičnih partnera.

Prema jednom broju autora (Yusoff i sar., 2011; Anderson i sar., 2014; Bulo i Sanchez, 2014; Stormon i sar., 2019; Bektić, 2020) u *akademske izvore stresa* najčešće se ubrajaju sljedeći: *studijske obaveze, nastava, količina gradiva, tempo obrade gradiva, viši standardi obrazovanja, upotreba savremenih tehnologija, nejasni ciljevi*

i ishodi, studijske zadaće, predispitne obaveze i zadaci, pismene i usmene ispitne situacije, javni nastupi i prezentiranje, postizanje i održavanje dobrih ocjena, odnosi s nastavnicima i saradnicima, organizacijska klima na fakultetu, vremenska ograničenja, mala uključenost u donošenje odluka, saradnja sa studentskom službom, odnosi s administrativnim osobljem, odnosi s kolegama, neučinkovito upravljanje vremenom, nemogućnost uživanja u svakodnevnim aktivnostima, nemogućnost prevladavanja poteškoća, nedostatak koncentracije...

Najčešće *okolinske izvore stresa* kod većine studenata čine: prelazak iz srednje škole na fakultet, napuštanje doma, preseljenje u novu sredinu, nepoznavanje okoline, kulturološke razlike, odvojenost od porodice i prijatelja, zahtjevi za neovisnošću od roditelja, nedostatak socijalne podrške, te neadekvatnost smještaja (Bulo i Sanchez, 2014; Hazel i sar., 2002; Bektić, 2020).

U istraživanju provedenom u jeku pandemije, Telenta (2020) je kao izvore stresa kod studenata detektirala sljedeće: zahtjevi studija, težina zadataka, razdvojenost od porodice, novi uvjeti studiranja, problemi pri finansiranju, osiromašeni socijalni život, studentske brige, teškoće na koje nailaze tokom studija, stresne situacije vezane za pandemiju, te promjena načina života. Najistaknutije brige studenata prema navedenom istraživanju su sljedeće: polaganje ispita i kolokvija, uspješan završetak akademske godine, briga o psihičkom stanju zbog stresa (48–62% studenata se izrazito brinulo za navedeno), briga da li će steći odgovarajuće znanje za buduće zanimanje, briga o načinu i kvaliteti izvođenja online nastave, te briga o vlastitom zdravstvenom stanju zbog provođenja mnogo vremena pred ekranom.

Studenti se tokom studija suočavaju s brojnim izazovima i očekivanjima koje pred njih stavljaju roditelji, fakultet, zajednica, ali i studenti sami, u pogledu što boljeg akademskog uspjeha i razvoja karijere. Shamsuddin i saradnici (2013) ističu i upozoravaju da navedena očekivanja od studenata traže prilagodbu brojnim društvenim, akademskim i psihosocijalnim zahtjevima, što kreira veoma stresnu atmosferu i okolinu koja, ukoliko se ne bude pravovremeno, valjano i sistematski tretirala, može dovesti do štetnih utjecaja po fizičko i mentalno zdravlje studenata.

U stresnim situacijama kod studenata se pojavljuju specifični znakovi i reakcije organizma na izvore stresa koje mogu biti emocio-

nalne, kognitivne, fizičke/tjelesne i ponašajne (Vuk, 2019), dok se s obzirom na trajanje mogu manifestirati kao kratkoročne i dugoročne (Bektić, 2020). Kada se student nađe u stresnoj situaciji poremećaj ravnoteže se očituje u pojavi kratkoročnih, ali izraženih i često *nekontroliranih emocija* poput straha, tuge, panike, očaja, ljutnje, nelagode, zbunjenosti, nezadovoljstva i bespomoćnosti (Nešić i sar., 2019), kao i *kognitivnih reakcija* poput pretjerane zamišljenosti i rastresenosti, jake kognitivne iscrpljenosti, nervoze, oslabljene koncentracije, zaboravnosti, manjka interesa za okolne događaje, smanjenog praga tolerancije ili sumnje u vlastite mogućnosti (Havelka, 2002). Cetinić i saradnici (2014) ističu kako stresna situacija može dovesti i do kratkoročnih, ali i dugoročnih *tjelesnih reakcija*, poput porasta krvnog pritiska, ubrzanog rada srca, prekomjernog znojenja, mučnine, glavobolje, grčeva i bolova u abdomenu, nesvjestice, gubitka ravnoteže, poteškoća pri spavanju te proljevaste stolice, što izrazito negativno utječe na mentalno i opće zdravlje studenta. *Ponašajne reakcije* na stresnu situaciju, prema Arambašić (2003), manifestiraju se kroz odbijanje komunikacije, vikanje i plakanje, te dugoročno kroz povlačenje u sebe, konzumaciju duhana te psihoaktivnih tvari. Važno je istaknuti da ishod i posljedica stresne transakcije za studenta predstavlja rezultat međudjelovanja osobnih mehanizama, subjektivne procjene studenta i okolinskih faktora.

Nešić i saradnici (2019) navode kako se posljedice stresa kod većine studentske populacije najčešće manifestiraju kroz nervozu, poremećenu komunikaciju, stomachne probleme, nesanicu, glavobolju ili s njima povezane psihosomatske reakcije. Negativni učinci stresa kod studenata smanjuju i njihovo samopoštovanje, što može uzrokovati brojne probleme, kako na ličnoj, tako i na profesionalnoj razini. Sharif i Armitage (2004, prema Mutalik i sar., 2016) naglašavaju da izrazito stresno stanje studenta može dovesti i do slabijeg akademskog postignuća, slabljenja sposobnosti za učinkovit rad, napuštanja studija, poremećenih i disfunkcionalnih odnosa, pa čak i do samoubistva. Shamsuddin i saradnici (2013) navode u svome istraživanju da najveću prevalenciju akutnih i hroničnih samoubilačkih razmišljanja imaju upravo mladi između 16 i 24 godine, u usporedbi s drugim uzrasnim skupinama, na što uveliko utječe i povišen stres.

Povišen nivo stresa negativno djeluje i umanjuje učinak tokom učenja i rješavanja studijskih i drugih obaveza (Backović i sar., 2012),

kao i na akademski uspjeh studenata (Stewart-Brown i sar., 2000). Stres utječe i na buduće zaposlenje, dovodi do pogoršanja odnosa u socijalnom kontekstu, s roditeljima, prijateljima i cimerima, bračnih problema te problema u komunikaciji (Ali i sar., 2002). Također, istraživanja su pokazala da se povećanjem stresa kod studenata povećava i vjerovatnost razvoja depresije i anksioznosti, što predstavlja dugoročne posljedice po zdravlje i funkcioniranje studenata (Putwain i sar., 2012). Stres kod studenata može dovesti i do učestalijih hroničnih bolesti, sezonskih afektivnih poremećaja, poteškoća sa spavanjem, a posljedice mogu biti i konzumiranje duhana, alkohola i drugih psihoaktivnih sredstava i supstanci (Dusselier i sar., 2005).

Različito reagiranje na stresne situacije kod studenata može se objasniti i angažiranjem različitih strategija suočavanja sa stresorom. Strategije suočavanja koje se najčešće spominju u literaturi o studentskoj populaciji mogu se svesti na sljedeće: *suočavanje usmjereno na problem* pri kojem se nastoji utjecati na izvor stresa i pronaći rješenje problema; *suočavanje usmjereno na emocije* pri kojem se situacija nastoji prihvatiti onakvom kakva jeste i utjecati na to kako se zbog nje osoba osjeća; *izbjegavanje* pri kojem se nastoje izbjeći stresne situacije u mjeri u kojoj je moguće ili uopće ne reagovati na izvor stresa (Vuković, 2014). Studenti u stresnim situacijama obično koriste jednu od navedenih strategija ili kombiniraju više njih. Telenta (2020) u svome istraživanju navodi da su studenti najviše koristili strategiju suočavanja usmjerenu na problem, potom strategiju izbjegavanja problema, dok je najmanji broj studenata koristio strategiju suočavanja usmjerenu na emocije. U drugom istraživanju, Vuković (2014) ističe kako su studenti najčešće koristili strategije usmjerene na problem, dok su strategije usmjerene na emocije koristili češće u odnosu na izbjegavanje. Koja od navedenih strategija će biti djelotvorna ovisi o više faktora: šta se uzima kao kriterij procjene uspješnosti strategije, na kojoj se razini funkcioniranja procjenjuje uspješnost (psihološkoj, fiziološkoj, ponašajnoj), o pojedincu i njegovim osobinama te o stresnoj situaciji u kojoj se našao (Jokić-Begić, 2021).

Osvrt na pojedine rezultate istraživanja provedenog u oktobru 2020. godine

Cilj istraživanja provedenog u okviru studije, u oktobru i novembru 2020. godine, bio je ispitati prevalenciju depresije, anksioznosti i stresa kod studenata pojedinih fakulteta Univerziteta u Sarajevu te utvrditi odnos neprijatnih emocionalnih stanja s pojedinim sociodemografskim i psihosocijalnim obilježjima studenata. U istraživanju je učestvovalo 466 studenata (347 djevojaka i 119 mladića) sa dva fakulteta (355 s Filozofskog fakulteta i 131 s Fakulteta islamskih nauka), koji studiraju na prvom i drugom ciklusu studija. Prosječna dob ispitanika bila je $M=21.96$ godina. Za ispitivanje neprijatnih emocionalnih stanja kod studenata korištena je Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (DASS-21, Lovibond i Lovibond, 1995).

Rezultati istraživanja su pokazali prisustvo simptoma stresa kod ispitanih studenata, čija razina varira od *umjerene* do *izrazito ozbiljne*. Ako se prosječni rezultat dobiven na nivou cijelog uzorka uporedi s normama koje se koriste za interpretaciju dobivenih rezultata, može se zaključiti da većina studenta pokazuje umjerenu razinu simptoma stresa ($M=9.236$). Međutim, ukoliko se iz dobivenih rezultata izdvoje studenti koji postižu visok skor na mjeri simptoma stresa, u rangu ozbiljne i izrazito ozbiljne razine, može se primijetiti da je u toj kategoriji 139 od 466 studenata, što je 29,9% od ukupnog uzorka ispitanika. Slične rezultate pokazalo je istraživanje Andersona i saradnika (2014) u kojem je 30% ispitanika navelo kako stres ostavlja ozbiljne posljedice na njihovo zdravlje, kao i istraživanje Bayrama i Bilgela (2008) u kojem je ozbiljna razina stresa utvrđena kod 27% studenata.

Navedeni postotak od 29,9% studenata, koji zahvata gotovo trećinu ispitanog uzorka nije zanemariv. Naprotiv, značajan je iz razloga što prisustvo neprijatnih emocionalnih stanja i simptoma stresa može ometati svakodnevno funkcioniranje studenata te ugroziti njihovo studiranje, mentalno zdravlje i kvalitetu života. Studentima koji pokazuju ozbiljnu i izrazito ozbiljnu razinu stresa trebala bi biti obezbijeđena psihosocijalna podrška kojom bi se reducirali simptomi i prevenirale dugoročne posljedice stresa na njihovo zdravlje. Ne bi trebalo zanemariti ni studente koji pokazuju simptome umjerene razine stresa. Za njih je potrebno osmisliti aktivnosti i programe s ciljem smanjenja faktora rizika i jačanja protektivnih faktora njihovog mentalnog zdravlja kako ne bi došlo do pojave ozbiljnih i izrazito ozbiljnih simptoma.

Zanimljivo je da su rezultati istraživanja koje je provela Telenta (2020) pokazali nešto manji procenat studenata kod kojih je prisutna ozbiljna i izrazito ozbiljna razina stresa (21%). Razlika u procentima bi se mogla objasniti činjenicom da je istraživanje provedeno u maju 2020. godine, početkom pandemije COVID-19, dok je istraživanje u Sarajevu provedeno u oktobru 2020. godine, tj. osam mjeseci nakon početka pandemije, neposredno nakon ispitnih rokova i tokom prelaska studenata u narednu godinu studija. Moglo bi se pretpostaviti da su online okruženje za učenje kojem su studenti bili izloženi cijeli ljetni semestar, polaganje ispita u septembru u online formi, borba za sticanje uslova za prelazak u narednu akademsku godinu, finansijski problemi zbog gubitka poslova članova porodice, smanjena mogućnost druženja s prijateljima, te neizvjesnost u vezi organizacije nastave u tekućoj akademskoj godini, dodatno utjecali na studente kod kojih su zabilježene više razine simptoma stresa.

Analizirajući povezanost pojedinih sociodemografskih i psihosocijalnih obilježja studenata s dobivenim mjerama stresa, može se zaključiti da su više razine stresa prisutnije kod studenata sa sljedećim obilježjima:

- *ženskog spola;*
- *mlađe životne dobi;*
- *nižih godina studija;*
- *nisu u braku;*
- *iskazuju niže ukupno zadovoljstvo studijem;*
- *procjenjuju nižu razinu uspješnosti u planiranju i organiziranju vremena;*
- *procjenjuju nižu razinu uspješnosti u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti;*
- *percipiraju nižu razinu socijalne podrške od strane porodice, prijatelja i drugih osoba;*
- *kod kojih je detektovana niža razina samopoštovanja.*

Od navedenih obilježja studenata koja doprinose objašnjenju pojave viših razina stresa posebno se izdvajaju *spol* i *bračni status* studenata (od sociodemografskih), kao i *zadovoljstvo studijem* i *samopoštovanje* (od psihosocijalnih).

Kada je u pitanju *obilježje spola*, više razine simptoma stresa u blagoj mjeri su prisutnije kod studentica nego kod studenata. Navedeni rezultati su u skladu s većim brojem ranije provedenih istraživanja u Bosni i Hercegovini, regiji i svijetu. Backović i saradnici (2012), utvrdili su kako je psihičko zdravlje i generalni stres kod studentica izraženiji u odnosu na studente, posebno u ispitnim situacijama te pri komunikaciji s osobljem fakulteta. Više razine stresa kod studentica često se objašnjavaju biološkim različitostima te sociokulturnim specifičnostima. Ovu pojavu pojedini autori objašnjavaju podacima prema kojima studentice češće prijavljuju stres zbog većih sopstvenih očekivanja, ali i zbog osjećaja nedostatka sposobnosti. Također, Shamsuddin i saradnici (2013) ističu da izražavanje osjećaja te prijavljivanje fizičkih i psihičkih simptoma stresa može biti jedan od načina pomoću kojih se osobe ženskog spola nose sa stresnim događajima. Pojedina istraživanja pokazuju da se razlike među spolovima pojavljuju uglavnom u pogledu ekspresije emocija poput straha, tuge, zabrinutosti i stresa, što je uveliko prisutnije kod žena. Jovanović i saradnici (2014) upozoravaju kako muškarci nerijetko prikrivaju emocije umanjujući stepen u kojem doživljavaju neprijatna emocionalna stanja, što može ugroziti validnost dobivenih rezultata.

Druga značajnija povezanost utvrđena je između pojave viših razina stresa i *bračnog statusa studenata*. Iako u maloj mjeri statističke značajnosti ($r = -0.168$, $p < .001$), niže razine stresa pokazali su studenti i studentice koji su u braku, čime se brak pokazao kao značajan protektivni faktor. Slični rezultati dobiveni su kod srbijanskih studenata medicine (Knežević i sar., 2012), kao i kod egipatskih studenata (Abdel Wahed i Hassan, 2017), prema čijim rezultatima su studenti u braku bili manje skloni stresu. Howard i Galambos (2011, prema Kušec, 2016) ističu kako brak predstavlja vrstu sigurnosti za mlade osobe koja utječe na smanjenje simptoma psihopatologije kao što su stres, anksioznost i depresija. S druge strane, rezultati istraživanja koje su proveli Cetinić i saradnici (2014) pokazali su da ne postoji značajnija razlika kod pojave viših razina stresa u odnosu na bračni status. Ovo bi se moglo objasniti činjenicom da je u navedenom istraživanju učestvovalo samo 30 ispitanika, i to 28 studentica i svega dva studenta. Postoji mogućnost da značajnije razlike u odnosu na bračni status nisu utvrđene zbog malog uzorka (muških) ispitanika. Puljizević i saradnici (2014) naglašavaju kako ranija istraživanja pokazuju

da bračni status pozitivno doprinosi muškarcima koji studiraju ili su zaposleni, ali odmaže ženama koje dodatne stresore doživljavaju zbog kućanskih obaveza kojih su muškarci nerijetko pošteđeni. S obzirom na to da je u ranije pomenutom istraživanju uzorak dominantno sačinjen od studentica, postoji vjerovatnoća da je upravo to razlog zbog kojeg nisu utvrđene značajne razlike s obzirom na spol.

Kao značajan negativni prediktor pojave viših razina stresa izdvojilo se i *ukupno zadovoljstvo studijem* ($r = -.289, p < .001$). Kod studenata koji su prijavili niže ukupno zadovoljstvo studijem utvrđene su značajno više razine simptoma stresa. Prema tome, što su studenti zadovoljniji studijem, pokazuju manje stresa. Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja Bayrama i Bilgela (2008) koje je provedeno na uzorku studenata državnih univerziteta u Turskoj. Zadovoljstvo studijem podrazumijeva zadovoljstvo različitim područjima studiranja kao što su: organizacija i kvalitet studija, proces studiranja, nastavno i saradničko osoblje, odnosi s kolegama te percepcija budućnosti (Kovčo-Vukadin, 2016). Ukić (2017) ističe da se zadovoljstvo studijem između ostaloga odnosi se i na studentsku percepciju o stečenom znanju i osposobljenosti za rješavanje praktičnih problema u okviru oblasti i zanimanja za koje se školuje. Ukoliko student nije zadovoljan znanjem i praktičnim vještinama koje mu fakultet nudi, njegov akademski angažman će postepeno slabiti, a student će biti sve više izložen stresorima koji će rezultirati emocionalnom iscrpljenošću, umorom, razdražljivošću, frustriranošću i istrošenošću.

Psihosocijalno obilježje koje se pokazalo kao najznačajniji faktor u objašnjenju viših razina stresa kod studenata jeste *samopoštovanje* ($r = -.487, p < .001$). Što su studenti pokazivali niže samopoštovanje, to su bilježili više razine simptoma stresa. Mann i saradnici (2004) potvrđuju dobivene rezultate naglašavajući da je samopoštovanje osnova mentalnog zdravlja i protektivni faktor koji čuva od ugrožavajućih utjecaja anksioznosti, depresije, agresivnosti i stresa. Prema Baumeisteru i saradnicima (2003), samopoštovanje ne utječe direktno na uspješnu realizaciju zadataka, ali pomaže pri razvijanju rezilijentnosti i ustrajnosti nakon neuspjeha, što se pokazalo vrlo značajnim u procesu studiranja tokom kojeg se studenti nerijetko suočavaju s različitim oblicima neuspjeha, poput neuspješnog obavljanja predispitnih zadataka, dobivanja niže ocjene od očekivane ili nepoloženih

ispita. Mutalik i saradnici (2016) ukazuju da pojačane stresne situacije kod studenata također mogu dovesti do sumnje u vlastite sposobnosti i kompetencije kao i do reduciranja samopoštovanja, što nadalje može dovesti do slabijeg uspjeha, manje učinkovitosti u realizaciji zadataka i, u konačnici, napuštanja studija. Shodno navedenim rezultatima, samopoštovanje je značajan protektivni faktor u objašnjenju stresa kod studenata.

2.3. Preventivne i intervencijske mjere

Ranije izloženi rezultati ukazuju na brojne izazove i poteškoće s kojima se studenti suočavaju tokom studija, zbog čega je neophodna pravovremena intervencija kod pojave neprijatnih emocionalnih stanja kako bi se osigurala bolja kvaliteta života i studiranja te smanjila razina stresa među studentima. Prisustvo izrazito ozbiljnih simptoma stresa kod studenata složeno je pitanje koje se treba analizirati i tretirati multidimenzionalno. Njime se u znatnoj mjeri trebaju baviti studenti, nastavničko i saradničko osoblje, rukovodstvo univerziteta i organizacionih jedinica, obrazovni sistem te šira društvena zajednica kao faktor socijalne podrške studentima.

Obrazovni sistem i rukovodstvo univerziteta i organizacionih jedinica, vodeći računa o općem zdravlju studenata, trebali bi ulagati značajniji napor usmjeren ka ranoj detekciji i prevenciji problema mentalnog zdravlja poput stresa, anksioznosti i depresije kod studenata kako bi mogli pravovremeno intervenirati kroz razvoj programa prevencije mentalnih zdravstvenih problema kod studentske populacije. Programi rane prevencije i pravovremene intervencije te njihov sistemski razvoj, vitalni su za opće zdravlje, akademski uspjeh i razvoj karijere studenata.

Preventivne mjere

Zanimljiv program upravljanja stresom u akademskoj zajednici predložili su Bulo i Sanchez (2014), koji su izvore stresa kod studenata klasificirali u četiri kategorije: interpersonalni, intrapersonalni, akademski i okolinski. Pri realizaciji programa istaknuli su da je važno pratiti navedenu klasifikaciju stresora uz fokus na pojedine elemente. *Interpersonalni izvori stresa*, koji su se pokazali najznačajni-

jim u objašnjenju viših razina stresa kod studenata, tretirali bi se razgovorima i savjetovanjima sa studentima o izazovima poput saradnje s osobama koje ne poznaju, problema s roditeljima te odnosima s osobama drugog spola. *Intrapersonalni stresori* nastojali bi se prevenirati pružanjem podrške studentima u rješavanju potencijalnih finansijskih problema, osposobljavanjem za javni nastup, razvijanjem samopoštovanja i odgovornosti te unapređenjem drugih vještina koje su im potrebne tokom studiranja. *Akademski izvori stresa* bi se tretirali pomoću više informativnih i edukativnih kampanja i savjetovanja za studente o izazovima kao što su organizacija studija, studentski zadaci, stilovi učenja, zahtjevi studiranja, nastavno opterećenje, proces ispitivanja te perspektiva zaposlenja. *Okolinski stresori* koji su se pokazali najmanje značajnim za objašnjenje pojave viših razina stresa kod studenata, analizirali bi se pojedinačno, tretirajući one koji su značajni prediktori viših razina stresa.

Mutalik i saradnici (2016) ističu kako se studentima može pomoći u prevladavanju poteškoća tokom studiranja *uvođenjem programa mentorstva* i njegove redovne provedbe i unapređenja. Sa studentima je potrebno redovno i kontinuirano razgovarati o izazovima i poteškoćama s kojima se suočavaju. Mentorstvo je posebno potrebno studentima nižih godina studija koji su pokazali više razine stresa, najčešće zbog promjene okoline, novih izazova i uloga te poteškoća u prilagodbi, što otežava njihovo svakodnevno funkcioniranje i studiranje. Razgovori koje bi mogli provoditi posebno oformljene grupe podrške, stručni savjetnici, članovi nastavničkog i saradničkog osoblja ili stariji studenti, pomogli bi studentima da se oslobode napetosti i stresa. Program mentorstva imao bi za cilj saslušati konkretne probleme studenata, savjetovati ih, ohrabriti i motivirati, usmjeriti i podsticati ih ka postizanju kvalitetnijih rezultata te razvijati njihovu rezilijentnost kako bi se kvalitetnije nosili sa stresnim situacijama.

Kachaturoff i saradnici (2020) predlažu uvođenje i razvijanje *programa vršnjačkog mentorstva* na visokoškolskim ustanovama. Ovaj tip mentorstva osigurava mrežu podrške na fakultetu u kojoj vještiji i iskusniji studenti služe kao model/uzor studentima s manje vještina i iskustva, s ciljem njihovog ličnog i profesionalnog napredovanja. Modaliteti ovog programa se razlikuju od istraživanja do istraživanja tako da bi pojedinačni fakulteti mogli individualizirati vlastite programe. Studenti mentori bi prvo prošli kratku obuku nakon čega bi

im bili dodijeljeni ili bi izabrali studenta/e kojima bi bili mentori. Rezultati ranije navedenog istraživanja pokazuju da ova vrsta mentorstva u značajnoj mjeri reducira razinu stresa i kratkoročne anksioznosti kod studenata te doprinosi kvalitetnijoj prilagodbi u akademskom kontekstu.

Rezultati ranijih istraživanja pokazuju da se više razine stresa kod studenata često pojavljuju u toku nastave, a posebno u ispitnim situacijama. Utvrđeno je da autoritarni nastavnici potiču generiranje straha i panike kod studenata što pogoršava njihovo stresno stanje. S druge strane, Bektić (2020) ističe kako demokratski nastavnici uz fleksibilnost i empatiju opuštaju studente tokom nastave, a posebno u ispitnim situacijama, što značajno utječe na smanjenje straha, ispitne anksioznosti te uspostavu emocionalne stabilnosti kod studenata. Glasser (1990) navodi kako su u obrazovnom procesu, a posebno u ispitnim situacijama, izrazito značajni fleksibilnost i empatija nastavnika/ispitivača koji uveliko doprinose da student ispitnu situaciju ne percipira pretjerano stresnom. Prema tome, nastavnici i saradnici na fakultetima bi mogli pomoći svojim studentima *primjenom demokratskog stila učenja, poučavanja i ispitivanja*, što bi studentima značajno umanjilo ispitnu anksioznost i nivo stresa.

Također, rukovodstvo i nastavno osoblje organizacionih jedinica trebali bi posvetiti *više pažnje analizi nastavnog opterećenja te češće razgovarati sa studentima o zahtjevima koji se pred njih postavljaju*. Poznato je da preopterećenje studenata vodi fizičkom i mentalnom iscrpljivanju što u konačnici ugrožava kvalitet studija i rezultata koji su kurikulumom planirani. Razgovori bi trebali biti usmjereni i ka poboljšanju kvaliteta studiranja s ciljem povećanja studentskog zadovoljstva studijem kao jednog od važnih protektivnih faktora, što bi u konačnici rezultiralo i kvalitetnijim rezultatima (Bayram i Bilgel, 2008). Pojedini autori preporučuju obrazovnim institucijama, a posebno visokoškolskim ustanovama, *da pored akademskog kurikuluma uvedu i neakademski*, kako bi se osiguralo bolje okruženje za studiranje (Leland, 2015; Mamić, 2016).

Značajnu ulogu u prevenciji viših razina stresa i razvijanju otpornosti na stresne situacije kod studentske populacije imaju sami studenti. Brojna istraživanja pokazuju kako postoje različiti mehanizmi prevencije i nošenja sa stresnim situacijama koje svaki student može individualno razvijati. Jedan od mehanizama kvalitetnijeg no-

šenja sa stresom jeste *redovna fizička aktivnost* poput vježbanja, pješaćenja, brzog hodanja, treniranja ili rekreativnog bavljenja sportom, o čemu svjedoče ranija istraživanja (Nešić i sar., 2019). Autori ističu kako je redovna fizička aktivnost značajan protektivni faktor u objašnjenju stresa kod studenata. Povećanjem i doziranjem fizičke aktivnosti opada nivo stresa i njime se kvalitetnije može upravljati. Navedeno potvrđuje i američko istraživanje u kojem je 39% mladih u SAD-u navelo kako su primijetili značajan porast razine stresa u periodu kada su tokom prethodnih mjesec dana izostavili uobičajene fizičke aktivnosti (Anderson i sar., 2014). Također, 50% istih ispitanika izjavilo je kako se osjećaju mnogo bolje i zdravije kada redovno vježbaju.

Intervencijske mjere

Programi i mjere rane prevencije stresa kod studenata trebali bi biti praćeni intervencijskim mjerama i programima koji će se razvijati na visokoškolskim ustanovama. Studente je važno osposobljavati za nošenje sa stresnim situacijama razvijajući tehnike i strategije suočavanja i samopomoći, ali i omogućiti im adekvatnu savjetodavnu i stručnu podršku u stanjima stresa.

Azam i saradnici (2015) ističu da *meditacija koja je utemeljena na usredotočenoj svjesnosti* pozitivno djeluje na pojedinca i doprinosi relaksaciji kod kognitivnog stresa. Oni predlažu visokoškolskim ustanovama da studente upoznaju s navedenom tehnikom te da ih osposobe za njenu primjenu. Spomenuti mehanizam nošenja sa stresnom situacijom potvrđuju i rezultati istraživanja Barbarić i Markanović (2015) koje su osmislile i organizirale *dvomjesečni trening usredotočene svjesnosti* nakon kojeg su sudionici prijavljivali značajno manji intenzitet stresa, a učinci su se zadržali i do dva mjeseca nakon okončanja treninga. Navedeni trening, osim što doprinosi relaksaciji u trenutku stresne situacije, djeluje i kao značajan protektivni faktor kroz koji se jača rezilijentnost studenta na buduće stresne situacije.

U istraživanju Blanuše i saradnika (2018) predstavljena je *tehnika vođenja dnevnika stresa* koja se sastoji od bilježenja stresnih situacija i neprijatnih emocionalnih stanja. Dnevnik stresa se vodi tako da student tokom ili nakon stresne situacije intervenira imenovanjem i bilježenjem emocija koje su se javile u stanju stresa. Lieberman i

saradnici (2007) navode kako imenovanje i bilježenje emocija rezultira smanjenjem aktivnosti u amigdali i pridonosi nesvjesnoj regulaciji emocija. Vođenje dnevnika stresa pokazalo se efikasnom tehnikom za kvalitetnije upravljanje stresom i poboljšanje mentalnog zdravlja studenata. Kross i saradnici (2014) ističu kako se, osim dnevnika stresa, korisnom tehnikom pokazalo i *mijenjanje perspektive o stresnom događaju kroz njegovo opisivanje u drugom ili trećem licu, umjesto u prvom*. Mijenjanjem pogleda postiže se svjesno distanciranje i objektivnija analiza stresne situacije, što doprinosi smanjenju neprijatnih emocionalnih stanja.

Na kraju, podsjetimo da je osiguranje valjanih mjera prevencije i intervencije prilikom pojave visokih razina stresa kod studenata od društvenog i nacionalnog interesa jer su studenti i mlade generacije perspektiva budućih procesa i razvoja društva. S obzirom da zadovoljstvo životnom okolinom, prebivalištem i uvjetima stanovanja, kvalitetom studija, te cjelokupnom socijalnom podrškom uveliko djeluje kao protektivni faktor mentalnog i psihičkog zdravlja studenata (Hazel i sar., 2002), obrazovni sistem i društvena zajednica u cijelosti imaju obavezu osigurati što kvalitetnije uvjete studiranja i kontinuirano osposobljavati studente za nošenje sa stresom, s ciljem unapređenja njihov općeg zadovoljstva životom i mentalnog zdravlja.

2.4. Literatura

- Abdel Wahed, W.Y. i Hassan, S. K. (2017). Prevalence and Associated Factors of Stress, Anxiety and Depression among Medical Fayoum University Students. *Alexandria Journal of Medicine*, 53 (1), 77–84.
- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, Coping and Development*. New York: The Guilford Press.
- Ali, B.S., Rahbar, M.H., Tareen, A.L., Gui, A., Samad, L. i Naeem, S. (2002). Prevalence of and Factors Associated with Anxiety and Depression among Women in a Lower Middle Class Semi-Urban Community of Karachi, Pakistan. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 52, 513–517.
- Anderson, Norman B. i sur. (2014). *Stress in America: Are Teens Adopting Adults' Stress Habits*. American Psychological Association.
- Arambašić, L. (1996). *Stres. Stres, trauma, oporavak*. Zagreb: DPP, 93–102.
- Arambašić, L. (2003). Stres i suočavanje – teorijski modeli i njihove implikacije za problem nezaposlenosti. *Suvremena psihologija*, 6 (1).
- Azam, M. A., Katz, J., Fashler, S.R., Changoor, T., Azargive, S. i Ritvo, P. (2015). Heart Rate Variability is Enhanced in Controls but not Maladaptive Perfectionists during brief Mindfulness Meditation Following Stress-Induction: A Stratified-Randomized Trial. *International Journal of Psychophysiology*, 98 (1), 27–34.
- Backović, D., Ilić, V., Živojinović, J., Maksimović, J. i Maksimović, M. (2012). Gender Differences in Academic Stress and Burnout among Medical Students in Final Years of Education. *Psychiatria Danubina*, 24 (2), 175–181.
- Barbarić, D. i Markanović, D. (2015). Učinci 8-tjednog tečaja *mindfulnessa* na izraženost općih psihopatoloških teškoća i stresa na poslu – preliminarni nalazi. *Socijalna psihijatrija*, 43, 199–208.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. i Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1–44.
- Bayram, N. i Bilgel, N. (2008). The Prevalence and Socio-Demographic Correlations of Depression, Anxiety and Stress among a Group of University Students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667–672.

- Bektić, A. (2020). *Stres kod studenata*. Završni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Blanuša, J., Knežević, J. i Krstić, D. (2018). Primena intervencija pozitivne psihologije za povećanje psihološkog blagostanja studenata. *Horizonti UDK*, 10 (10), 128–135.
- Bulo, J.G. i Sanchez, M.G. (2014). Sources of Stress Among College Students. *CVCITC Research Journal*, 1 (1), 16–25.
- Cetinić, I., Gavranić, D., Hudorović, N., Tomić, M. i Validžić, A. (2014). Stupanj stresa kod studenata sestrinstva – Sveučilište u Dubrovniku. *Sestrinski glasnik*, 19 (1), 22–25.
- Cužić, V. (ur.) (2021). *Bosna i Hercegovina u brojevima*. Sarajevo: Agencija za statistiku BiH. http://www.bhas.ba/data/Publikacije/Bilteni/2021/NUM_00_2020_TB_1_BS.pdf
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C. i Whalen, D. F. (2005). Personal Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students. *Journal of American College Health*, 54, 15–24.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E. i Hefner, J. L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77 (4), 534–542.
- Ergović, Z. (2020). *Odnos korištenja društvenih mreža i mentalnog zdravlja kod studenata u vrijeme pandemije koronavirusa*. Master rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Havelka, M. (2002). *Zdravstvena psihologija*. Zagreb: Medicinski fakultet.
- Hazel, C., Munro, M. i Rettig, H. (2002). Accommodating Students. *Journal of Youth Studies*, 5 (2), 209–235.
- Howard, E. (2020). *A Review of the Literature Concerning Anxiety for Educational Assessments*. London: Ofqual.
- Jokić-Begić, N. (ur.) (2021). *Psihosocijalne potrebe studenata*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Jovanović, V., Gavrilov-Jerković, V., Žuljević, D. i Brdarić, D. (2014). Psihometrijska evaluacija Skale depresivnosti, anksioznosti i stresa–21 (DASS–21) na uzorku studenata u Srbiji. *Psihologija*, 1, 93–112.

- Jurin, T. (2020). *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone*. Preliminarni rezultati istraživačkog projekta. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Kachaturoff, M., Caboral-Stevens, M., Gee, M. i Lan, V. (2020). Effects of Peer-Mentoring on Stress and Anxiety Levels of Undergraduate Nursing Students: an Integrative Review. *Journal of Professional Nursing*, 36 (4), 223–228.
- Kadison, R. (2004). The Mental-Health Crisis: What Colleges Must Do. *The Chronicle of Higher Education*, 20.
- Knežević, M., Jović, J., Rančić, N. i Ignjatović-Ristić, D. (2012). Depresivnost kod studenata medicine. *Medicinski časopis*, 46 (1), 1–6.
- Kovčo-Vukadin, I. (2016). *Kvaliteta života studenata u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., Bremner, R., Moser, J. i Ayduk, O. (2014). Self-Talk as a Regulatory Mechanism: How You Do it Matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 304–324.
- Kušec, M. (2016). *Psihološka prilagodba mladih s obzirom na profesionalni status*. Master teza. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and Student Success. *Journal of Adult Education*, 44 (1), 19–24.
- Lieberman, D. M., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. i Way, B. M. (2007). Putting Feelings into Words. Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli. *Psychological Science*, 18 (5), 421–428.
- Lovibond, P. F. i Lovibond, S. H. (1995). The Structure of Negative Emotional States: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33 (3), 335–343.
- Mamić, S. (2016). *Neki korelati anksioznosti i depresivnosti kod studenata*. Master teza. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P. i de Vries, N. K. (2004). Self-Esteem in a Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research*, 19 (4), 357–372.

Mutalik, N. R., Moni, S., Choudhari, S. B., Bhogale, G.S. (2016). Depression, Anxiety, Stress among College Students in Bagalkot: A College Based Study. *The International Journal of Indian Psychology*, 3–4 (68), 179–186.

Nešić, M., Perić, D., Srdić, V. i Muhi, B. (2019). Nivo stresa studenata u odnosu na neke pokazatelje životnog stila. *Zbornik radova Devete međunarodne konferencije „Sportske nauke i zdravlja“*. Banja Luka: Panevropski univerzitet „Apeiron“, 48–57.

Petz, B. (ur.) (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.

Puljizević, N., Miloslavić, T., Perinić-Lewis, A., Novokmet, N., Havaš-Auguštin, D. i Sindik, J. (2014). Utječe li bračno stanje na doživljeni stres i mentalnu čvrstoću kod studenata sestinstva i kriminalistike? *SG/NJ*, 19, 89–94.

Putwain, D.W., Connors, L., Symes, W. i Douglas-Osborn, E. (2012). Is Academic Buoyancy Anything more than Adaptive Coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25 (3), 349–358.

Shamsuddin, K., Fadzil, F., Wan Ismail, W.S., Shah, S.A., Omar, K., Muhammad, N.A., Jaffar, A., Ismail, A. i Raynuha, M. (2013). Correlates of Depression, Anxiety and Stress among Malaysian University Students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6 (4), 318–323.

Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Peterson, S., Doll, H., Balding, J. i Regis, D. (2000). The Health of Students in Institutes of Higher Education: an Important and Neglected Public Health Problem? *Journal of Public Health Medicine*, 22 (4), 498–499.

Stormon, N., Ford, P.J., Kisely, S., Bartle, E. i Eley, D.S. (2019). Depression, Anxiety and Stress in a Cohort of Australian Dentistry Students. *European Journal of Dental Education*, 23 (4), 507–514.

Telenta, L. (2020). *Psihičko zdravlje, stres i suočavanje studenata u vrijeme pandemije COVID-19*. Master rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ukić, I. (2017). *Burnout sindrom i radni angažman među studentima Medicinskog fakulteta Osijek*. Master teza. Osijek: Medicinski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Vuk, V. (2019). *Disfunkcionalna vjerovanja, psihološka nefleksibilnost i emocionalne smetnje studenata*. Master teza. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vuković, I. (2014). *Povezanost lokusa kontrole i strategija suočavanja sa stresom s anksioznošću i depresivnošću kod studenata*. Master rad.

Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Yussof, M. S. B., Abdul Rahim, A. F. i Yaacob, M. J. (2011). The Prevalence of Final Year Medical Students with Depressive Symptoms and Its Contributing Factors. *International Medical Journal*, 18 (4), 305–309.

Zotović M. (2002). Stres i posledice stresa: prikaz transakcionističkog teorijskog modela. *Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 35 (1–2), 3–23.

3. DEPRESIJA

3.1. Definicija depresije i karakteristike dijagnostičkog postupka

3.2. Teorijska i empirijska saznanja o depresiji

3.3. Preventivne i intervencijske mjere u obrazovnom kontekstu

3.4. Literatura

DEPRESIJA

Amela Dautbegović

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju

U okviru ovog poglavlja operacionaliziran je pojam depresije i ponuđen prikaz najčešćih tjelesnih, emocionalnih, bihevioralnih i kognitivnih simptoma depresije. Također su predstavljene različite teorijske perspektive, koje nastoje objasniti ovo neprijatno emocionalno stanje, ali i rezultati istraživanja među kojima su i oni dobiveni na uzorku studenata Univerziteta u Sarajevu. U posljednjem dijelu poglavlja su ponuđene smjernice za preventivne i intervencijske mjere u obrazovnom kontekstu, koje mogu biti od značaja kada je u pitanju pojava depresije kod djece i adolescenata.

3.1. Definicija depresije i karakteristike dijagnostičkog postupka

Termin depresija koristi se za opisivanje širokog raspona emocija, simptoma i sindroma te poremećaja koji variraju u svojoj težini, trajanju i rasponu. Osjećaji poput tuge i žalosti nisu sinonim za depresiju, budući da predstavljaju dio svakodnevnog normalnog iskustva svakog čovjeka. Žalost zbog nekog gubitka normalna je reakcija, ali važno je pratiti trajanje i intenzitet reakcije te pravovremeno prepoznati rizike za pojavu disfunkcionalnih obrazaca ponašanja i drugih negativnih ishoda. Prema DSM-5 zajedničko obilježje svih depresivnih poremećaja je prisutnost tužnog, ispraznog ili razdražljivog raspoloženja koje je praćeno somatskim promjenama i poteškoćama na kognitivnom planu funkcioniranja, a što se odražava na sposobnost funkcioniranja osobe (DSM-5, Američka Psihijatrijska udruga, 2014). Neka od obilježja depresije su i bezvoljnost, beznađe, niska razina efikasnosti, nedostatak energije, tjeskoba i nemir, poremećaji spavanja i apetita te teškoće sa koncentracijom. Važno je naglasiti da mnoga navedena stanja u određenom periodu života doživljavaju svi ljudi. Najčešće se pojavljuju kao normalna reakcija na stresne i za osobu uznemirujuće i iscrpljujuće situacije i događaje. Međutim, dužina trajanja, intenzitet i funkcionalnost pojedinca trebaju biti vodilja

u prepoznavanju prekoračenja granice između normalnih reakcija i klinički važnih simptoma. Prepoznavanje depresivnih poremećaja iziskuje osjetljiv i temeljit dijagnostički postupak. Jedan od najvažnijih psihodijagnostičkih zadataka je razlikovanje između prolaznih simptoma koji se javljaju pojedinačno i depresivnog poremećaja. Postoje različiti kriteriji za operacionalizaciju i dijagnosticiranje depresivnih poremećaja koji se kontinuirano usavršavaju s ciljem postizanja što pouzdanijeg i objektivnijeg dijagnostičkog postupka, utemeljenog na naučnim spoznajama. Razvoj depresivnosti odvija se kroz međusobnu interakciju bioloških, psiholoških i socijalnih faktora, što implicira da razumijevanje i tretiranje depresivnosti zahtjeva multidisciplinarni pristup.

Za razliku od odraslih, djeca i adolescenti, zbog nedovoljne zrelosti, nerijetko nisu spremni i sposobni verbalizovati poteškoće i potražiti podršku i pomoć. Prisutnost problema kod djece i adolescenata će se najbrže detektovati na osnovu promjena u ponašanju. Međutim, odrasli nisu uvijek u mogućnosti prepoznati depresivnost na osnovu ponašanja, što otežava pravovremeno prepoznavanje depresije i poduzimanje preventivnih i intervencijskih mjera. Posljednjih decenija rezultati istraživanja ukazuju da su nove generacije, u odnosu na njihove roditelje, pod većim rizikom za pojavu depresivnih simptoma. Simptomi se mogu javiti u bilo kojoj dobi, u rasponu od blagih raspoloženja tuge do teškog depresivnog poremećaja (Vulić-Prtorić, 2004). Nerijetko se smatra da je potreban stresan vanjski događaj koji će uzrokovati pojavu depresivnih reakcija, ipak ponekad se simptomi depresije mogu pojaviti i bez vanjskog povoda.

Dodatnu poteškoću u prepoznavanju stanja depresije kod djece i adolescenata može stvarati i prisustvo ponašanja koja su uobičajena u određenim fazama razvoja, poput strahova, ispada bijesa, poteškoća u prilagodbi na novi kontekst i sl., a koji iščeznu vremenom te nisu dijagnostički značajni (Vulić-Prtorić, 2004).

U periodu adolescencije porast depresivnih simptoma se vezuje za intenzivne i dinamične promjene na emocionalnom, tjelesnom, bihevioralnom, kognitivnom i socijalnom aspektu funkcioniranja. Navedene promjene su očekivane i posmatraju se kao sastavni dio razvoja i sazrijevanja adolescenta u svim aspektima funkcioniranja. Međutim, kognitivni razvoj i razmišljanje o vlastitoj vrijednosti i identitetu, smislu života te povećana introspekcija i sposobnost intenzivnijeg proživljavanja emocija, na određeni način, predstavljaju

rizik za pojavu depresivnih simptoma (Vulić-Prtorić, 2004).

Kada su u pitanju djeca i adolescenti ključna je prevencija, kojoj veliki značaj pridaje i Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2017) ukazujući da mjere u vidu školskih programa usmjerenih na unapređenje mentalnog zdravlja, intervencije usmjerene na rad s roditeljima mogu smanjiti prevalenciju ovog neprijatnog emocionalnog stanja. Simptomi depresivnosti mogu biti faktori rizika za pojavu i razvoj drugih poremećaja kao što su poremećaj ličnosti te anksiozni i fobični poremećaji. Iako se u znanstvenoj i stručnoj literaturi posljednjih godina prezentiraju različiti programi za prevenciju depresije, još uvijek ne postoji dovoljna primjena istih u radu s djecom i adolescentima.

Simptomi depresije kod adolescenata

U literaturi se najčešće navode somatski/tjelesni, emocionalni, bihevioralni i kognitivni simptomi.

Tjelesni simptomi

Tjelesni simptomi predstavljaju poremećaj različitih tjelesnih funkcija, a nerijetko su dio i drugih psiholoških problema u djetinjstvu i adolescenciji. U literaturi se najčešće navode smanjena efikasnost, manjak energije, umor, poremećaji probave, promjene tjelesne težine, problemi sa spavanjem, glavobolje i neke druge vrste fizičkih bolova (Vulić-Prtorić, 2004). Uobičajeni su somatski bolovi koji nemaju fizičke uzroke.

Emocionalni simptomi

Emocionalni simptomi poput izljeva bijesa, ljutnje, osjećaja praznine, osjećaj krivnje te nagle promjene raspoloženja su često prisutni kod djece i adolescenata. Disforično raspoloženje se vezuje za osjećaj manje vrijednosti i samoefikasnosti, a anhedonija se odnosi na gubitak užitka i ugone pri aktivnostima u kojima je osoba ranije uživala. Disforija i anhedonija su specifični simptomi za depresiju u dječjoj i adolescentnoj dobi i gotovo su uvijek prisutni (Vulić-Prtorić, 2004).

Važno je pomenuti da se kod adolescenata često iza ljutnje krije depresija. Adolescenti koji se suočavaju s depresivnim simptomima će češće usmjeravati ljutnju prema neprikladnim objektima ili prema samima sebi, dok će adolescenti koji ne izvještavaju o prisustvu depresivnih simptoma izraziti ljutnju prema vani i prema prikladnijim objektima. Ljutnja i duboka tuga su jako važni simptomi kada govorimo o suicidalnosti, jer se potiskivanje ljutnje povezuje s osjećajem beznađa u kojem adolescent pati od suicidalnih misli. Izuzetno je važno pravovremeno prepoznati ovakvo stanje. Specifični simptom depresije za adolescente je i jaki osjećaj krivnje koji se javlja kada mlada osoba postane sposobna shvatiti normirana pravila ponašanja i kada ne uspijevaju uskladiti ponašanja prema tim pravilima. Adolescent najčešće stvara nametnutu idealnu sliku svog ponašanja koje ne uspijeva ostvariti.

Bihevioralni simptomi

Na planu ponašanja najizraženiji je psihomotorni nemir ili uspoerenost. Nerijetko se uočava gubitak interesa i zanimanja za aktivnosti i stvari u kojima je osoba ranije uživala. Razdražljivost i izljevi bijesa, socijalno povlačenje te sklonost konfliktima u obiteljskom i školskom kontekstu su također neki od uobičajenih bihevioralnih simptoma (Ledić, Šušac, Ledić, Babić, Babić, 2019).

Kognitivni simptomi

U sklopu kognitivnih simptoma moguće je prisustvo negativnih stavova prema sebi i budućnosti, što se manifestira kroz pesimizam, samokritičnost, nesigurnost (Hautzinger, 2002). Kognitivni simptomi vezani su i za probleme u pažnji i koncentraciji te ispunjavanju zadataka koji zahtijevaju kognitivni angažman. Niska razina samopoštovanja, samoefikasnosti i teškoće u donošenju odluka također mogu biti izraženi kod adolescenata. Može postojati i sklonost opisivanja sebe i svog okruženja u negativnom smislu. Prisustvo osjećaja da je njihova okolina neprijateljska i da ih svi kritikuju te ne pružaju dovoljnu podršku.

Prepoznavanje simptoma ne znači i lako dijagnosticiranje stanja depresije, budući da se većina simptoma pojavljuje i kod nekih drugih

bolesti. S druge strane osoba može imati izražene različite sklopove simptoma što otežava uspostavljanje dijagnoze. Sve to ukazuje na potrebu za brižljivim dijagnostičkim postupkom, posebno kada je riječ o djeci i adolescentima.

Uzrok afektivnih poremećaja još uvijek nije potpuno razjašnjen, iako se najčešće dovodi u vezu s biološkim i psihosocijalnim faktorima. Nasljedni faktori posmatraju se kao predisponirajući faktor, iako iskustva iz prakse ukazuju da to nije pravilo. Bilo koji tip ličnosti može razviti klinički oblik depresije, iako se u literaturi navodi da povratne ili unipolarne oblike češće razvijaju pasivno ovisne i introvertne osobe kojima nerijetko nedostaju odgovarajuće socijalne kompetencije neophodne za ostvarivanje prilagodbe, posebno kada su u pitanju promjene. Faktor rizika je i niska razina samopoštovanja i nedostatak povjerenja u druge (Filaković i sur., 2014).

3.2. Teorijska i empirijska saznanja o depresiji

Depresija je značajan problem mentalnog zdravlja u cijelom svijetu zbog visoke stope prevalencije, hronične prirode stanja i teškog liječenja i oporavka. Predstavlja opterećenje na različite načine za pojedince, obitelji i društvo. Ovo neprijatno emocionalno stanje nerijetko može biti uzrok drugih bolesti kao što su dijabetes, karcinom, bolesti srca i Parkinsonova bolest (Buchanan, 2012). Depresija smanjuje kvalitet života pojedinca i povezana je s povećanim morbiditetom i mortalitetom (Nuyen, Volkens, Verhaak, Schellevis, Groenewegen, Van den Bos, 2005). Ovaj emocionalni i mentalni stres može potaknuti na visokorizična i autodestruktivna ponašanja poput samoozljeđivanja.

Depresija je vrlo složen poremećaj i već je ukazano na potrebu multidisciplinarnog pristupa u razumijevanju depresije. Svaka teorija depresije iz određene perspektive daje svoj doprinos, ali nijedna u potpunosti ne objašnjava etiologiju i postojanost depresije. Porijeklo depresije su u najvećoj mjeri nastojale objasniti biološke i psihološke teorije. Kroz različita objašnjenja biološke teorije pretpostavljaju da se depresija može pojaviti zbog deficita noradrenalina (Narbona, 2014), endokrinih poremećaja (npr. Birmaher i sur., 1996), poremećaja povezanih sa spavanjem (npr. , Sivertsen i sur., 2014), promjene u strukturi mozga (Whittle i sur., 2014) ili uticaja genetskih faktora

(Scourfield i sur., 2003). U okviru psiholoških teorija depresija se nastojala objasniti uz pomoć teorija privrženosti (npr. Bowlby, 1976; Ainsworth i sur., 1978; Blatt, 2004; Bigelow i sur., 2018), modela ponašanja (npr. Skinner, 1953; Ferster, 1966; Lewinsohn, 1975), kognitivnih modela (npr. Seligman, 1975; Abramson i sur., 1978; Beck, 1987), teorije međuljudskih odnosa (npr. Markowitz i Weissman, 1995; Milrod i sur., 2014), teorije stresnih životnih događaja (npr. Reinherz i sur., 1993; Frank i sur., 1994).

Do osamdesetih godina prošlog stoljeća, pojedini autori su smatrali da se depresivnost kod djece i adolescenata ne može pojaviti jer je prekrivena psihoseksualnim i kognitivno-emocionalnim razvojem i nezrelom ličnošću, te problemima u ponašanju kao što je agresija (Reynolds, 1986, prema Kazdin i Marciano, 1998). Depresija je više nego poremećaj raspoloženja, te kao što je prethodno navedeno, obuhvata sva područja funkcioniranja. Depresivni poremećaj često izaziva životno opasne posljedice. Uzrokuje nastanak mnogih problema u svim aspektima funkcioniranja osobe, ukoliko se pravovremeno ne dijagnosticira te preveniraju moguće negativne posljedice.

Teorija privrženosti (Bowlby, 1976) nudi posebnu konceptualizaciju ukazujući na tendencije ljudskih bića da uspostavljaju snažne i afektivne veze s drugim ljudima. Prema ovom pristupu dosljednost, njegovanost, zaštita i reaktivnost u ranim interakcijama s roditeljima/starateljima doprinose razvoju shema ili mentalnih predstava koje služe kao modeli za kasnije veze i socijalne interakcije. Predisponiranost za pojavu depresivnih simptoma proizilazi iz ranih iskustava u okviru kojih nisu zadovoljene djetetove potrebe za sigurnošću, njegom i udobnošću (Bowlby, 1969, 1973, 1988). Zabilježene su veze između nesigurne privrženosti djece i negativnog samopoimanja, osjetljivosti na gubitak i povećanog rizika od depresije u djetinjstvu i adolescenciji (Roelofs i sur., 2006.; Allen i sur., 2007; Chorot i sur., 2017).

Beckova kognitivna teorija (Beck i sur., 1979) jedna je od prihvaćenijih među savremenim kognitivnim modelima depresije (Vázquez i sur., 2000). Prema ovoj teoriji misaoni procesi imaju uzročnu ulogu u depresiji. Jedno od objašnjenja u okviru ove teorije je da osobe koje se suočavaju s depresivnom simptomatologijom još u djetinjstvu i adolescenciji stiču negativnu shemu zbog nekih nemilih događaja poput gubitka roditelja, neprekinutog slijeda tragičnih zbi-

vanja, socijalnog odbacivanja od strane vršnjaka, prijekora od strane nastavnika ili depresivnog stava roditelja (Davison i Neale, 1999; Bumber, 2003). Stečene negativne sheme i uvjerenja se aktiviraju pri svakom susretu s novim situacijama koja po nečemu podsjeća na okolnosti pod kojima je shema naučena. Negativne sheme, zajedno s kognitivnim pristrasnostima ili iskrivljenjima odražavaju negativnu trijadu: negativne misli o sebi samome, o svijetu i o budućnosti. Glavna kognitivna iskrivljavanja su: proizvoljno donošenje zaključaka, selektivno apstrahiranje, pretjerana generalizacija, te uvećavanje i umanjivanje.

U okviru Seligmanovog modela naučene bespomoćnosti (1975) nalazimo objašnjenja da se depresija javlja kao posljedica iskustava i očekivanja osobe da svojim ponašanjem ne utiče na ono što joj se događa u životu. Takva bespomoćnost vodi ka apatiji, pasivnosti, teškoćama na socijalnom planu funkcioniranja te drugim simptomima depresije. Dakle, bespomoćni atribucijski stil pokazuje značajnu povezanost s depresijom, pri čemu je ta povezanost, prema rezultatima istraživanja, izraženija kod starije djece i adolescenata (McClauley i sur., 1988; prema Živčić, 1994).

Interpersonalna tumačenja nastanka depresije naglašavaju negativan *uticaj socijalne interakcije na razvoj depresije*, pretpostavljajući da pojedinci koji se suočavaju s depresijom mogu doživjeti odbacivanje ili potaknuti kritike i smanjenu podršku obitelji ili vršnjaka. Kod depresivnih osoba često se primjećuje ovisnost o drugim osobama, želja za bliskim odnosima ali i poteškoće da ih održe. U razvoju depresije kod djece i adolescenata značajnu ulogu mogu imati socijalne interakcije u obitelji. Mnoge studije pažnju su usmjerile na obiteljske odnose, pretpostavljajući da takvi faktori imaju bitnu ulogu u psihopatologiji djeteta. Odnos majka – dijete kod depresivne djece obilježen je smanjenom komunikacijom i emocionalnom toplinom te manjom količinom vremena provedenog u zajedničkim aktivnostima. Odnos očeva i depresivne djece obilježen je također s manje topline i više napetosti (Puig–Antich i sur., 1985; prema Davison i Neale, 1999). Prisustvo depresivnih simptoma adolescentima otežava održavanje prijateljskih odnosa sa vršnjacima. S druge strane neprihvaćenost od strane vršnjaka i nepostojanje bliskog prijateljstva može doprinijeti povećanju razine depresije kod adolescenata. Dakle, iako postoji povezanost između socijalnih odnosa i depresije još uvijek

nije u potpunosti jasno uzrokuju li slabe socijalne veze depresiju kod adolescenata, ili depresija dovodi do poremećaja u socijalnim odnosima, ili možda neka treća varijabla uzrokuje oboje (Bumber, 2003).

Sociokulturalni modeli ističu odgovornost kulturoloških faktora za pojavu simptoma depresije. U akulturaciji se uočavaju strukturalne promjene (ekonomske, političke i demografske), zajedno s promjenama u psihološkom ponašanju ljudi (Casullo, 2001). Rezultati pojedinih studija ukazuju na povezanost stope suicida s ekonomskom recesijom (Chang i sur., 2013.; Reeves, McKee, Gunnell, Chang, Basu, Stuckler, 2015). Enkulturracija se događa kada starija generacija poziva, potiče ili prisiljava mlađu generaciju da usvoji tradicionalni način razmišljanja i ponašanja. U pokušaju da bolje razumiju uticaj kulture i obitelji na simptome depresije, Lorenzo-Blanco i sur. (2012) testirali su model akulturracije, kulturnih vrijednosti i obiteljskog funkcioniranja s hispankim studentima rođenima u Sjedinjenim Državama. Rezultati su otkrili da su i obiteljski sukob i obiteljska kohezija povezani sa simptomima depresije (Lorenzo-Blanco, Unger, Baezconde-Garbanati, Ritt-Olson, Soto, 2012).

Dakle, prema različitim teorijskim perspektivama, depresija može biti posljedica bioloških razloga, nesigurnog vezivanja, narušenih međuljudskih odnosa i negativnih posljedica koje iz toga proizlaze, sociokulturalnih promjena. Narušena kvaliteta međuljudskih odnosa i odnosa čovjeka s okolinom te sociokulturalne promjene (ekonomske, političke i demografske) mogu objasniti primijećeni porast prevalencije depresije i u našem kontekstu.

Depresivnost kod studenata

Ulaskom u adolescenciju se povećava i stopa *depresivnosti*, a depresija u adolescenciji vodi ka mnogim negativnim ishodima u svim aspektima života pojedinca. Studenti koji se suočavaju s pojavom depresije imaju znatno lošiji kvalitet života u odnosu na ostale studente (Klemenc-Ketis, Kersnik, Eder i Colaric, 2011). Simptome depresije u adolescentskoj dobi mogu prekrivati neki oblici odstupanja u ponašanju poput suprotstavljanja autoritetu, agresivnih ispada, nepoštivanje normi i pravila (Novak i Bašić, 2008). Dakle, kod adolescenata depresija se ponekad manifestira kao negativizam, antisocijalno ponašanje i osjećaj neshvaćenosti. Osnovni simptomi depresije, koji se

kroz dostupne nalaze istraživanja najčešće uočavaju i kod studentske populacije su nizak pozitivan afekat, disforičnost, osjećaj beznadežnosti, gubitak interesovanja, inertnost, negativan stav prema sebi i životu generalno (Jovanović, Gavrilović-Jerković, Žuljević i Brdarić, 2014).

Depresivnost se može pojaviti tokom prilagodbe na studij, što se navodi kao jedan od vodećih uzroka odustajanja od studija. Lenz, Vinković i Degmečić (2016) ukazuju na visoku prevalenciju ove komponente emocionalnog distresa kod studentske populacije, navodeći da depresivni poremećaj obuhvata 7–9% iste populacije (Lenz, Vinković i Degmečić, 2016). Mnogi faktori mogu doprinijeti depresivnim simptomima studenata, a najčešće su u pitanju uticaji iz akademskog i socijalnog okruženja.

Kroz istraživanja se najčešće dovodi u vezu depresivnost i akademsko postignuće. Akademski uspjeh je slabiji što su izraženiji simptomi koji ukazuju na prisustvo ovog neprijatnog emocionalnog stanja kod studenata. Ostali problemi i poteškoće vezani uz akademski kontekst mogu uključivati obnavljanje studijske godine, često izostajanje s nastave, nerealiziranje zadataka i drugih akademskih obaveza te generalno prisustvo nezadovoljstva spram akademskog konteksta.

Povezanost između depresivnosti i teškoća u učenju može biti dvosmjerna. Slabiji akademski uspjeh može biti znak i/ili uzrok i/ili posljedica depresivnosti. Ukoliko neki drugi stresan događaj (npr. iz obiteljskog konteksta) oteža prilagodbu na studij, depresija ih može slijediti i podržavati te na taj način zatvoriti depresivni krug. Depresija može dovesti do slabljenja socijalnih kompetencija što vodi ka povećanju problema u akademskom kontekstu. Akademski neuspjeh može zauzvrat negativno uticati na samopoštovanje i doprinijeti razvoju depresivnosti i neuspjehu u učenju.

Studenti koji se suočavaju s depresivnom simptomatologijom iskazuju manje zadovoljstvo kvalitetom života, a posebno studijem i svojim socijalnim odnosima. Također izvještavaju o preopterećenosti i prisustvu većeg broja zdravstvenih problema (Buhin-Lončar i sur., 2012; prema Dautbegović, 2020).

Rezultati istraživanja na Univerzitetu u Sarajevu

U istraživanju realiziranom 2020. godine u kojem je učestvovalo 466 studenata, 1. i 2. ciklusa studija Filozofskog fakulteta i Fakulteta islamskih nauka, dobiveni su rezultati koji ukazuju na prisustvo blage razine simptoma depresije ($M=5.858$). Međutim, nakon što se iz dobivenih analiza izdvojio broj (postotak) studenata koji iskazuju ozbiljno i izrazito ozbiljno prisustvo simptoma depresije dobiveni su rezultati koji ukazuju na značajan broj studenata koji se suočavaju s depresivnom simptomatologijom. Čak 21,9% studenata postižu visok skor na mjeri Depresija.

Tabela 2. Prikaz broja studenata koji postižu visoke rezultate na mjeri emocionalnog distresa

Psihološko stanje	N - broj studenata koji postižu visok skor na mjeri (u rangu ozbiljne i izrazito ozbiljne razine)	% - postotak studenata (u odnosu na cijeli uzorak $N=466$) koji postižu visok skor na mjeri
Depresija (rezultat ≥ 11)	103	21,9%

Tabela 3. Norme za interpretaciju rezultata dobivenih na subskali DASS-21

Razina	Depresija
Normalna	0 - 4
Blaga	5 - 6
Umjerena	7 - 10
Ozbiljna	11 - 13
Izrazito ozbiljna	≥ 14

Evidentno je prisustvo neprijatnih emocionalnih stanja kod studenata u mjeri koja može narušiti kvalitetu života i mentalno zdravlje, posebno ukoliko se pravovremeno ne poduzmu aktivnosti usmjerene na pružanje adekvatne podrške i pomoći. Treba uzeti u obzir da je istraživanje realizirano u prvoj godini pandemije COVID-19, kada su se desile mnoge promjene u svim sferama života djece i adolescenata. Promjene u načinu svakodnevnog funkcionisanja studenata su

bile brze i drastične, a mnogi su se u tom periodu suočili s gubicima, neizvjesnošću i osjećajem nesigurnosti.

Ispitujući odnos pojedinih psihosocijalnih obilježja studenata i mjera psiholoških stanja (anksioznosti, depresije i stresa), dobiveni su rezultati koji ukazuju da višu razinu depresivnosti pokazuju studenti mlađe životne dobi, sa nižih godina studija, koji iskazuju generalno nižu razinu zadovoljstva studijem, koji procjenjuju nižu razinu uspješnosti u planiranju i organiziranju akademskih aktivnosti, percipiraju nižu razinu socijalne podrške od strane obitelji, prijatelja i drugih značajnih osoba te kod kojih je detektovana niža razina samopoštovanja (Dautbegović, Marković, Dedić-Bukvić, Brkić i Čolić, 2020). Studenti s nižih godina studija nisu imali uobičajeno iskustvo prilagodbe akademskom kontekstu, budući da je većina nastave realizirano online što im je uskratilo mnoga iskustva u akademskom kontekstu, kao i razvoj socijalnih kompetencija koje imaju protektivnu ulogu kada je u pitanju psihološko funkcioniranje i prilagodba na studij. Također su uskraćene prilike za razvoj organizacijskih vještina i doživljavanju ugodnih akademskih iskustava kroz online nastavu, što je negativno povezano s prisustvom depresivne simptomatologije. Višu razinu depresivnosti su iskazali i studenti koji percipiraju nižu razinu socijalne podrške od strane prijatelja, obitelji i značajnih drugih osoba, što je očekivani rezultat, budući da socijalna podrška predstavlja jedan od najznačajnijih protektivnih faktora kada je u pitanju prevencija neprijatnih emocionalnih stanja. Kada su u pitanju osobna obilježja pojedinca koja imaju protektivnu ulogu kod pojave depresije samopoštovanje je neizostavno, što se pokazalo i u istraživanju realiziranom sa studentima Univerziteta u Sarajevu. Studenti koji izvještavaju o prisustvu depresivnih simptoma imaju nižu razinu samopoštovanja ili kako pojedini autori navode nižu osobnu procjenu vrijednosti koja se izražava u okviru stavova koje pojedinac ima prema sebi (Sowislo i Orth, 2013). Konkretno, meta-analiza provedenih longitudinalnih studija otkriva da je nisko samopoštovanje jedan od pokazatelja depresije (Sowislo i Orth, 2013), te da je depresija u značajnoj mjeri povezana sa samokritikom (Luyten i sur..., 2007).

Depresija u studentskoj populaciji može biti prolazna i trajna. Depresivna dinamika određuje oblik liječenja. Uz individualnu i grupnu psihoterapiju, u terapijske programe je nerijetko važno uklju-

čiti i članove porodice. Poboljšanje odnosa roditelj-dijete dovodi do smanjenja depresivne i anksiozne reakcije, a paralelno s time i do nestanka ili ublažavanja drugih poteškoća poput akademskog neuspjeha i problema u socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi. Također, važno je paralelno jačati i druge protektivne faktore poput samopoštovanja, samoeфикаsnosti, socijalnih kompetencija te efikasnih strategija suočavanja sa stresom.

3.3. Preventivne i intervencijske mjere

Problemi s mentalnim zdravljem nažalost su najozbiljniji i sve rašireniji zdravstveni problemi među studentima. Nažalost, mnogi ne potraže na vrijeme stručnu podršku i pomoć ili su im nedostupni psihofarmakološki i psihoterapijski tretmani.

Rana intervencija često može spriječiti kasniji razvoj teške depresivne bolesti. U adolescentskim godinama depresija je istaknuti faktor rizika za suicid. Depresija također dovodi do ozbiljnih problema u socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi te povećava rizik za pojavu drugih destruktivnih ponašanja, poput zloupotrebe psihoaktivnih supstanci. Unapređenje protektivnih faktora je ključno kada govorimo o prevenciji neprijatnih emocionalnih stanja. U Bosni i Hercegovini realizacija ovih aktivnosti nema kontinuitet i kada govorimo o obrazovnom kontekstu fokus je na intelektualnom razvoju, dok emocionalni i socijalni aspekt funkcioniranja najčešće budu u fokusu samo kada dolazi do odstupanja, u smislu manifestiranja neprilagođenih oblika ponašanja kod učenika/studenata. Pored nepostojanja mjera usmjerenih na unapređenje mentalnog zdravlja djece i adolescenata na nivou primarne prevencije, problem predstavlja i nepostojanje te nepotpunost stručnih službi. Nepotpune stručne službe u obrazovnim institucijama predstavljaju ključni problem, budući da je postojanje stručnog kadra neophodno za planiranje i realizaciju programa usmjerenih na unapređenje i zaštitu mentalnog zdravlje učenika/studenata.

Dakle, u obrazovnim ustanovama, na svim nivoima obrazovanja je moguće realizirati mnoge preventivne aktivnosti s ciljem unapređenja osobnih i kontekstualnih faktora koji imaju važnu ulogu u poticanju zdravog psihosocijalnog razvoja djece i adolescenata. U našem obrazovnom kontekstu je izuzetno mali broj strukturiranih ak-

tivnosti i programa koji se izvode sistematski, kontinuirano s ciljem jačanja protektivnih faktora mentalnog zdravlja djece i adolescenata i stva. Mnoge intervencije u obrazovnim ustanovama ne bi bile potrebne da se kroz obrazovnu politiku veći naglasak stavlja na emocionalni i socijalni razvoj učenika/studentata i realizaciju programa na nivou primarne prevencije.

Uvidom u recentnu literaturu programi koji se najčešće provode u radu s djecom i adolescentima, a koji direktno ili indirektno imaju za cilj prevenciju depresivnih reakcija su usmjereni na jačanje otpornosti, unapređenje socijalnih i emocionalnih kompetencija te stvaranje pozitivne slike o sebi.

Kada su u pitanju psihološke intervencije i tretmani najčešće se primjenjuju psihoterapijske tehnike usmjerene na usvajanje znanja i vještina za uspješno suočavanje s prošlim i sadašnjim stresnim događajima, unapređenje socijalnih vještina i slike o sebi. Roditelji/staratelji mogu odgađati uključivanje adolescenta u psihološki tretman u nadi da će se simptomi i reakcije povući. Nažalost, češći scenarij je da depresivnost sve snažnije utiče na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj te na kvalitetu socijalnih odnosa i svakodnevnog funkcioniranja adolescenta.

I u obrazovnim ustanovama je moguće realizirati intervencije i programe usmjerene na pružanje podrške i pomoći djeci i adolescentima koji se suočavaju s depresijom. Važnu ulogu imaju školski psiholozi koji u radu s djecom i primjenom psihološkog instrumentarija, neophodnog u detektovanju prisustva neprijatnih emocionalnih stanja, mogu inicirati i realizirati aktivnosti usmjerene na pružanje podrške i pomoći učenicima/studentima. Edukativni programi namijenjeni nastavnicima podrazumijevaju pružanje podrške i neophodnih znanja i vještina nastavnicima kako bi u radu s učenicima/studentima bili u mogućnosti bolje razumjeti problem i pružiti adekvatnu podršku depresivnom djetetu ili adolescentu. Vulić-Prtorić (2003) navodi tzv. „psihološko cijepljenje“ kao oblik preventivnog djelovanja za ublažavanje posljedica stresnih situacija u obrazovnom kontekstu. Ovaj pristup zasniva se na činjenici da neugodno iskustvo postaje manje stresno ukoliko ga je moguće predvidjeti. Npr. napetost će se smanjiti kod učenika ukoliko dobiju jasne, pravovremene informacije o načinu ispitivanja znanja i mogućnost da se za to pripreme. U našim obrazovnim institucijama nažalost još uvijek postoje situacije u kojima

se kod učenika potiče neizvjestnost, nesigurnost i stvara klima straha s pogrešnim uvjerenjem da će to rezultirati većim angažmanom učenika i boljim rezultatima kada je u pitanju školsko/akademsko postignuće. Mnogi neuspjesi djece i adolescenata ostavljaju trajne posljedice, a nisu uvijek rezultat nedovoljnih sposobnosti i uloženog truda i rada. Zbog toga je važno senzibilizirati i educirati nastavnike o emocionalnom aspektu funkcioniranja učenika i njihovoj ulozi kada je u pitanju prevencija emocionalnih poteškoća u obrazovnim ustanovama.

Studentskoj populaciji treba biti dostupno psihološko savjetova-lište i podrška stručnjaka, ali i mogućnost da pored intelektualnih tokom obrazovanja jačaju socijalne i emocionalne kompetencije. Kontinuirano provođenje edukativnih programa koji imaju za cilj unaprijediti kvalitet mentalnog zdravlja studenata dugoročno stvara pozitivne rezultate i ishode. U okviru radionica, u čijoj osnovi je kognitivno-bihevioralni pristup, usmjerenih na prevenciju depresije naj-češće su zastupljene sljedeće teme: odnos između misli, osjećaja i ponašanja, identifikacija automatskih negativnih misli i temeljnih uvjerenja, strategije za preispitivanje i osporavanje negativnih misli i iracionalnih uvjerenja, zamjena automatskih negativnih misli s konstruktivnijim tumačenjima, uvjerenjima i ponašanjima, upravljanje vremenom, usvajanje tehnika protiv odugovlačenja i odgađanja, kreativno rješavanje problema, trening asertivnosti, unapređenje interpersonalnih vještina, upravljanje stresom... (Seligman, Schulman, De Rubeis, i Hollon, 1999).

Postoje različiti pristupi koji će pomoći mladoj osobi da ostavi iza sebe ovo neprijatno emocionalno stanje. U literaturi se kognitivna terapija navodi kao posebno efikasna u adolescentnom uzrastu. Ciljevi u liječenju su: prvenstveno reducirati i ukloniti depresivne simptome, pomoći osobi da bude funkcionalna kao ranije i smanjiti mogućnost recidiva. Svakom djetetu/adolescentu se pristupa individualno, a odluka o načinu liječenja se donosi uzimajući u obzir faktore kao što su; dob, stepen kognitivnog razvoja, rizični i protektivni faktori (npr. stresni životni događaji, temperament), jačina i podtip depresije, preferencije roditelja/staratelja i djeteta za pojedine oblike liječenja. U tretmanu je potreban multimodalan pristup, a to podrazumijeva psihoedukaciju, psihoterapiju te u težim slučajevima farmakoterapiju (Vitiello, 2009). Uključivanje farmakoterapije je posebno osjetljivo pitanje u ovoj dobi i podrazumijeva temeljit pristup stručnjaka, ali i

dobru saradnju roditelja/staratelja sa stručnjacima kako bi se postigli zadovoljavajući rezultati u tretmanu depresije (Ledić i sur., 2019).

3.4. Literatura

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

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

Bigelow, A.E., Beebe, B., Power, M., Stafford, A.L., Ewing, J., Egleson, A., & Kaminer, T. (2018). Longitudinal relations among maternal depressive symptoms, maternal mind-mindedness, and infant attachment behavior. *Infant Behavior & Development*, 51, 33-44.

Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J., & Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, Part 1. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1427–1439.

Blatt, S. J. (2004). *Experiences of Depression: Theoretical, Clinical, and Research Perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *Am. J. Psychiatry* 145, 1–10.

Buchanan J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26, 21-42.

Casullo, M. M. (2001). “Depresión y suicidio en la adolescencia [Depression and suicide in adolescence],” in *Detección y Prevención en el Aula de Los Problemas del Adolescente [Detection and Prevention of Adolescent’s Problems in the Classroom]*, ed C. Saldaña (Madrid: Pirámide), 83–99.

Dautbegović, A. (2020). *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Ferster, C. B. (1966). Animal behavior and mental illness. *Record*, 16 (3), 345–356.

Filaković P., Vukšić Ž., Požgain I., Radonović Grgurić Lj., Koić O., Anton S.,

Degmečić D., Dodig Ćurković K., Laufer D., Petek Erić A., Benić D., Ivanušić J.,

Perković Kovačević M., Kovač V. (2014). Osijek: Medicinski fakultet Osijek.

Frank, E., Anderson, B., Reynold, C. F., Ritenour, A., Kupfer, D. J. (1994). Life events and the research diagnostic criteria endogenous subtype. A confirmation of the distinction using the Bellford College methods. *Arch. Gen. Psychiatry* 51, 519–524.

Hautzinger, M. (2002.): Depresija-modeli, dijagnosticiranje, psihoterapije, liječenje.

Jastrebarsko: Naklada Slap.

Klemenc-Ketis, Z., Kersnik, J., Eder, K., & Colaric, D. (2011). Factors associated with health-related quality of life among university students. *Srp Arh Celok Lek*, 139(3 - 4), 197 - 202.

Ledić, L., Šušac, A., Ledić, S., Babić, R., Babić, D. (2019). Depresija u djece i adolescenata. *Zdravstveni glasnik*, 5(2), 75-85.

Lewinsohn, P. M. (1974). “Clinical and theoretical aspects of depression,” in *Innovative Treatment Methods in Psychopathology*, eds K. S. Calhoun, H. E. Adams, and K. M. Mitchel (New York, NY: Wiley), 63–120.

Lorenzo-Blanco, E. I. ,Unger, J. B., Baezconde-Garbanati, L., Ritt-Olson, A. & Soto, D.(2012). Acculturation, enculturation, and symptoms of depression in Hispanic youth: the roles of gender, Hispanic cultural values and family functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1350–1365.

Luyten, P., Sabbe, B., Blatt, S. J., Meganck, S., Jansen, B., De Grave, C., ... & Corveleyn, J. (2007). Dependency and self-criticism: Relationship with major depressive disorder, severity of depression, and clinical presentation. *Depression and Anxiety*, 24(8), 586–596.

Markowitz, J. C., and Weissman, M. M. (1995). “Interpersonal psychotherapy,” in *Handbook of Depression*, eds E. Beckham and W. R. Leber (New York, NY: Guilford), 376–390.

Narbona, J. (2014). Depressive phenomenology at the outset of neuro-paediatric diseases. *Revista De Neurologia*, 58(SUPPL. 1), S71–S75.

Nuyen, J., Volkens, A. C., Verhaak, P. F. M., Schellevis, F. G., Groenewegen, P. P., Van den Bos, G. A. M. (2005). Accuracy of diagnosing depression in primary care: The impact of chronic somatic and psychiatric co-morbidity. *Psychological Medicine*, 35, 1185-1195

Reeves, A., McKee, M., Gunnell, D., Chang, S-S., Basu, S., Stuckler, D. (2015). Economic shocks, resilience, and male suicides in the Great

Recession: Cross-national analysis of 20 EU countries. *European Journal of Public Health*, 25(3), 404-409.

Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Palus, B., Silverman, A. B., Frost, A. K., and Lefkowitz, E. S. (1993). Psychosocial risks for major depression in late adolescence: a longitudinal community study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 32, 1155–1163.

Scourfield, J., Rice, F., Thapar, A., Harold, G., Martin, N., and McGuffin, P. (2003). Depressive symptoms in children and adolescents: changing aetiological influences with development. *J. Child Psychol. Psychiatry* 44, 968–976.

Seligman M.E.P., Schulman P., De Rubeis, R.J. i Hollon, S. D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention & Treatment*, 2(1), Article 8a.

Scourfield, J., Rice, F., Thapar, A., Harold, G., Martin, N., and McGuffin, P. (2003). Depressive symptoms in children and adolescents: changing aetiological influences with development. *J. Child Psychol. Psychiatry* 44, 968–976.

Sivertsen, B., Lallukka, T., Salo, P., Pallesen, S., Hysing, M., Krokstad, S., & Overland, S. (2014). Insomnia as a risk factor for ill health: results from the large population-based prospective HUNT Study in Norway. *Journal of Sleep Research*, 23(2), 124-132.

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213.

Vitiello B. (2009). Treatment of adolescent depression: what we have come to know. *Depression and Anxiety*, 26:5 393-5.

Vulić- Prtorić, A. (2004). Depresivnost u djece i adolescenata. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vulić-Prtorić A. (2012). *Depresivnost*. U Jokić-Begić N. (ur.) *Psihosocijalne potrebe studenata*, 8. priručnik iz zbirke priručnika “Studenti s invaliditetom”, Sveučilište u Zagrebu, 107-129.

Whittle, S., Lichter, R., Dennison, M., Vijayakumar, N., Schwartz, O., Byrne, M.L.,... & McGorry, P. (2014). Structural brain development and depression onset during adolescence: A prospective longitudinal study. *American Journal of Psychiatry*, 171, 564–571.

4. INTEGRIRANJE MARKETINŠKE KONCEPCIJE U POSLOVANJE VISOKOOBRAZOVNIH INSTITUCIJA U FUNKCIJI OSIGURANJA KVALITETNIJEG ISKUSTVA STUDIRANJA

- 4.1. Univerzitet kao atipična neprofitna organizacija koja se nalazi pred izazovima usvajanja marketinške koncepcije**
- 4.2. Argumenti kojima se afirmira potreba za usvajanjem marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija**
- 4.3. Doživljaj studenta o kvaliteti obrazovne usluge**
- 4.4. Kako se formiraju studentska očekivanja od obrazovnog iskustva**
- 4.5. Kontraargumenti stavu o primjenjivosti marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija**
- 4.6. Zaključna razmatranja i preporuke**
- 4.7. Literatura**

INTEGRIRANJE MARKETINŠKE KONCEPCIJE U POSLOVANJE VISOKOOBRAZOVNIH INSTITUCIJA U FUNKCIJI OSIGURANJA KVALITETNIJEG ISKUSTVA STUDIRANJA

Mirna Marković

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju

Narastajuće promjene u sektoru privrede proizvode značajne konsekvence u organizaciji i funkcioniranju brojnih vanprivrednih, tj. društvenih djelatnosti. Teško je bilo moguće zaobići, pokazuje se danas, da te promjene „ne nagrizu“ onaj segment društvene djelatnosti koji se tradicionalno ne prepoznaje u kontekstu poduzetničkog tržišno orijentisanog načina poslovanja, poput onog kojeg prepoznajemo u visokoobrazovnim institucijama. Taj, najprije tihi poziv institucijama da u svojim naporima pronalaženja adekvatnog odgovora na izazove sve dinamičnijeg tržišta rada i poslova kao i narastajuće raznolike potreba društva, te svojih najvažnijih korisnika – studenata, etabliraju marketinški način razmišljanja, danas je sve glasniji i ozbiljniji. Njegov eho odzvanja u brojnim polemikama koje se vode u okrilju javnog diskursa ali i u stručnim, znanstvenim krugovima. U kontekstu takvih rasprava, čini se, još uvijek nema konsenzusa o tome da li bi se način poslovanja visokoobrazovnih institucija po modelu profitnih organizacija trebao shvatiti kao mogućnost (izbora) institucije ili pak kao nužnost kojoj se neće biti moguće dugo opirati.

4.1. Univerzitet kao atipična neprofitna organizacija koja se nalazi pred izazovima usvajanja marketinške koncepcije poslovanja

U analizama i osvrtima na promjene u prostoru visokog obrazovanja često se potencira kako je upravo visoko obrazovanje, iako ne svugdje, u međuvremenu postalo izuzetno komercijalizirano (Bok, 2003). Takve promjene prati trend postepene transformacije uloge studenta, koja se sve češće prepoznaje kroz ulogu konzumenta (Sander, Stevenson, King i Coates, 2000). Konzumenti u obrazovnim institucijama postaju sve više osviješteni o svojim pravima i sve glas-

niji u nastojanju da za sebe priskrbe što bolje uslove za njihovo ostvarivanje. Ono što se ranije prepoznavalo kao preferencija studenata u odnosu na njihovo buduće obrazovno iskustvo, danas se više spominje u kontekstu studentskih očekivanja (Clinton, 2011). U situacijama kada ta očekivanja nisu zadovoljena studenti se ne dvoume pokazati svoje nezadovoljstvo (James, 2002). Visokoobrazovne institucije danas posebno zabrinjava jedan oblik vrlo konkretnog ishoda takvog nezadovoljstva - napuštanje studija, tj. napuštanje ideje o nastavku studiranja. Iako osiguravanje povoljne stope retencije studenata ne bi trebalo dominirati u kreiranju politike rada i poslovanja visokoobrazovnih institucija (barem je jednako važno pitanje nivoa emocionalne, socijalne i akademske prilagođenosti studenata na studij), čini se da se mnoge odluke donose imajući prevashodno u vidu sljedeći cilj – zadržati postojeće a zatim i privući nove studente. S obzirom na takvu orijentaciju ne iznenađuje ni tendencija da se o kvaliteti u obrazovanju prevashodno diskutuje u kontekstu obezbjeđivanja kvaliteta (obrazovne) usluge i povećanja zadovoljstva studenata iskustvom studiranja.

Visokoobrazovne institucije su dovedene u situaciju ponašati se, ili u početku pak samo razmišljati tržišno onog trenutka kada je visokoobrazovno okruženje postalo nestabilno. Za svaku obrazovnu instituciju to je označilo početak jednog perioda aktivnog suočavanja s neizvjesnošću te sve većim nepovjerenjem prema tome da će ustaljeni obrasci rada i pristup radu biti adekvatan odgovor na rastuće promjene na tržištu visokog obrazovanja. A mnogo se toga mijenja: od promjene u tehnologiji rada i organizaciji rada, preko potreba za određenim profilima ljudi na tržištu rada pa sve do izmijenjenih potreba studenata u nastavnom procesu no i promjena u očekivanjima cjelokupnog društva. Kao rezultat procesa globalizacija te tehničkih i tehnoloških dostignuća došlo je do stvaranja vrlo snažne konkurencije na tržištu najraznovrsnijih pa i obrazovnih usluga, što je potaknulo mnoge pa čak i tradicionalno za marketing nezainteresirane organizacije da se zamisle u redizajniranim modelima funkcionisanja. Pritisak poslodavaca, vidljiv kroz sve veće insistiranje na tzv. proizvodnji kadrova određenog profila, postaje sve glasnijim, a u posljedici djeluje sve više obavezujuće na kreatore visokoobrazovnih politika da svoju viziju nastave i nastavnog programa adekvatno prilagode takvim očekivanjima.

Stručnjaci iz oblasti marketinga ove okolnosti posmatraju na sljedeći način: ukoliko se to što visoko obrazovanje nudi posmatra kao proizvod, onda se može reći da jedan obrazovni proizvod prolazi kroz četiri faze životnog ciklusa (Miletić, 2002): uvođenja, rasta, zrelosti i opadanja. I dok se u *fazi uvođenja* obrazovni proizvod polako probija na tržište, strpljivo čekajući neko vrijeme dok privreda i društvo ne postanu svjesni potrebnosti takvog obrazovnog proizvoda, u *fazi rasta*, pod uslovom da se proizvod stabilizirao i postao prepoznatljiv, obrazovni proizvod zauzima svoju jasnu poziciju na tržištu i uspješno zadovoljava svoje potrošače. U sljedećoj fazi, *fazi zrelosti*, najveći dio potencijalnih kupaca je već prihvatio proizvod, a rast proizvodnje ima svoju najvišu tačku. Do tog trenutka, razvila se i konkurencija na tržištu zbog ponude sličnih edukativnih proizvoda. Činjenica da je rast dosegao svoj maksimum a da se konkurencija sve bolje pozicionira među potencijalnim kupcima, u ovoj fazi životnog ciklusa proizvoda potrebno je razmišljati o redizajniranju proizvoda, povećanju kvaliteta, tj. uvođenju promjena koje će promijeniti trend u kojem se očituje zaustavljanje rasta. U fazi opadanja bilježi se smanjenje zanimanja kupca za obrazovni proizvod koje nudi visokoo-brazovna institucija, dok istovremeno konkurencija nudi sličan proizvod pod boljim okolnostima (npr. kraće vrijeme studiranja, nastavni planovi i programi ili studijske grupe koje bolje odgovaraju potrebama tržišta, itd.). No, pad zanimanja za određeni studijski program može biti i rezultat nepovoljnog ishoda sučeljavanja potreba studenata s njihovim realnim mogućnostima za participacijom u obrazovanju. Drugim riječima, finansijske i druge osobne okolnosti studenta mogu djelovati demotivirajuće i biti u konfliktu sa zahtjevima koji proizilaze iz uslova obrazovanja u konkretnoj instituciji. Usljed nemogućnosti da odgovore na, npr. finansijske i vremenske zahtjeve studiranja, studenti koji planiraju raditi u isto vrijeme dok studiraju biraju druge pružatelje edukativnih usluga koji će im na sličan način, ali uz neke za njih povoljnije uslove pružiti priliku da se približe željenim ciljevima.

Veliku ulogu u odlučivanju o pristupu visokom obrazovanju ima procjena studenata o oportunističkim troškovima obrazovanja, pri čemu se zapravo vrednuje povrat ulaganja u visoko obrazovanje. U prilog tome govori npr. uticaj dostupnosti različitih modela internetskog obrazovanja (online obrazovanja) koje utiče na finalnu procjenu ovih oportu-

nih troškova odlaska na visokoobrazovnu instituciju. Neki online programi edukacije nude alternativne modele za sticanje kompetencija po povoljnijim finansijskim okolnostima i s većom autonomijom polaznika u strukturiranju svog iskustva učenja. Polaznici takvih programa su često u prilici programirati sami svoj dnevni raspored predavanja ili drugih nastavnih aktivnosti, što se ogleda u npr. modalitetima slušanja predavanja na zahtjev, odnosno u vrijeme kada to studentu najviše odgovara. Veća fleksibilnost u vremenskoj dinamici ispunjavanja obaveza prema nastavi, nerijetko i manji finansijski troškovi te veća autonomija u odlučivanju o tome na koji način će se određeni sadržaj usvajati, ovakve obrazovne proizvode čini ozbiljnom konkurencijom formalnim programima studija koji postoje na univerzitetima u nekoj zemlji. Takvu okolnost treba ozbiljno uzeti u obzir bez i da poznamo stvarni kvalitet obrazovnog proizvoda koji nude takvi programi. On će sasvim sigurno privući značajan broj potencijalnih studenata kojima će to što ovi programi nude biti izuzetno privlačno i krajnje praktično. Pored toga, sve se više na tržištu obrazovanja prepoznaju karijerno orijentirani univerzitetski programi i institucije koji su primarno orijentirani nuđenju obrazovnih proizvoda zasnovanih na izgradnji kompetencija. Naprimjer, takvi visokoobrazovni programi dozvoljavaju studentima da samo sa svojim životnim i radnim iskustvom koje donose na studij ostvaruju pravo na polaganje ispita, bez da su bili obavezni slušati nastavu. Ovakvi programi su obično jeftiniji i pružaju također veću autonomiju svojim polaznicima.

Zbog potreba za zadržavanjem postojećih studenata i privlačenjem novih (evidentan trend smanjenja broja studenata koji upisuju visokoobrazovne institucije izaziva veliku pažnju), porasta troškova i smanjenja finansijskih izdvajanja iz budžeta (povećani finansijski pritisak), mnoge visokoobrazovne institucije prinuđene su barem razmišljati o mogućnosti prihvaćanja marketinškog koncepta poslovanja i sve većem okretanju tržištu rada. Budući da se ispunjavanje barem prva dva cilja dovodi u direktnu vezu sa sposobnošću visokoobrazovne institucije da optimalno odgovori na očekivanja studenata, odnosno oblikuje uslugu po „mjeri studenta“, značaj marketinga u obrazovanju postaje sve jasniji. Opštepoznata činjenica o značajnoj ulozi obrazovanja u osposobljavanju članova društva za aktivno učešće u svim društvenim aktivnostima, prema mišljenju stručnjaka

iz oblasti marketinga, dodatno potkrepljuje stav o društvenoj važnosti marketinga, tj. pozitivnim društveno-ekonomskim reperkusijama njegove primjene u prostoru visokog obrazovanja.

Wagner-Mainardes i sar. (2012) naglašavaju kako je za očekivati da će se u cilju stvaranja dovoljno elastičnih organizacija koje će biti u stanju kompetentno dijagnosticirati okolnosti u svom okruženju, prepoznati i iskoristiti mogućnosti koje joj stoje na raspolaganju za rast i razvoj, a zatim ponuditi i adekvatan odgovor na njih, biti nužno usvojiti marketinški koncept poslovanja i u obrazovnom sistemu. I pored opravdanog očekivanja da to neće biti lako postići, brojni autori ističu nužnost prihvatanja marketinške koncepcije poslovanja u visokom obrazovanju. Iako je i prije deset godina bilo moguće prognozirati kako će ovaj proces biti dugotrajan i zahtijevati ogroman napor, ne samo u smislu usvajanja nekih novih paradigmi i filozofije poslovanja, već i (makar djelimičnog) napuštanja starih koncepcija i načina rada, danas postaje sve jasnije kako će suprotstavljene struje u akademskom miljeu i dalje voditi ozbiljnu polemiku o tome, ne pronalazeći rješenje koje bi zadovoljilo sve. I dok se jedni pitaju koliko je dugo moguće nositi se s (in)direktnim posljedicama (ne)spvođenja marketinške koncepcije u poslovanju visokoobrazovnih institucija, drugi su zabrinuti da bi takav koncept mogao trajno i nepovratno narušiti ugled, značaj i tradicionalno utemeljen kvalitet obrazovanja u jednom društvu.

Šta predstavlja proizvod ili uslugu koju oblikuje i nudi visokoobrazovna institucija?

Privrženost ideji marketizacije prostora visokog obrazovanja nedvosmisleno vodi nužnosti jasnijeg definiranja šta je to proizvod odnosno koja je to usluga koju jedan fakultet proizvodi i nudi? Prema Meleru (1994), proizvod obrazovne institucije se može shvatiti dvojako. Prvo, sam proces obrazovanja sa svim svojim elementima: nastavnim procesom (organizacija studija, nastavni planovi i programi, studijske grupe, stepeni obrazovanja i dr.), modusima realizacije nastave (predavanja, vježbe, seminarska nastava, stručna praksa, dodiplomski i diplomski radovi, provjere znanja, i dr.), nastavnim kadrom i opremom te uslovima finansiranja, proizvodi *znanje*, tj. nudi obrazovni proces (uslugu) koji omogućava sticanje znanja. Iz ove per-

spektive posmatrano, znanje je, zapravo, proizvod visokoobrazovne institucije. S druge strane, proizvod obrazovne institucije su i *pojedinici* koji usvajaju to znanje kroz različite obrazovne sadržaje i obrazovni proces, odnosno koje se u njih "ugrađuje". Meler (1994) ističe da je važno naglasiti da sam proces tzv. ugrađivanja znanja vode sami studenti koji, dakle, to sami čine, ugrađuju ovo znanje u sebe. Neki autori prave razliku između obrazovnih usluga kao glavnih proizvoda i usluga podrške kao povezane usluge, s jedne strane, te glavne aktivnosti visokoobrazovne institucije koje se nude kao usluge: nastava, istraživanje i usluge trećeg sektora, s druge strane (Brătianu, 2008.; Huisman, 2007; Kantanen, 2007, sve prema Nicolescu, 2009).

I Nordensvard (2011) ističe da je studente moguće pomatrati kao proizvode obrazovnog sistema. U tom slučaju državu treba posmatrati kao glavnu i odgovornu u procesu upravljanja ovim proizvodom. Tu vrstu odgovornosti država realizira kroz efikasno usmjeravanje potrebnog profila s obzirom na potrebe tržišta rada te omogućavajući što kvalitetnije osposobljavanje potrebne radne snage. Država se pojavljuje kao investitor u studente koji kasnije postaju konkurentni na tržištu rada i direktno participiraju u rješavanju socijalnih, ekonomskih i drugih problema. Nordensvard (2011) upućuje na problem tzv. „odliva mozгова“ (engl. *brain drain*) kao dokaz neadekvatnog povrata investicije, ili pak nedostatnog ulaganja. Sticanjem diplome po završetku studija studenti obezbjeđuju bolje prilike za uspješnije pozicioniranje na tržištu poslova kojim se žele baviti. Pri tome, ističe Nordensvard (2011) studenti „kupuju“ samo prilike za sticanjem znanja, vještina i kompetencija potrebnih za ostvarivanje veće efektivnosti u društvu. Vrlo je važno naglasiti ovu poziciju iz koje se jasno apostrofira da studenti, svi jednako, dakle i oni koji u potpunosti preuzimaju finansijsku odgovornost za svoje obrazovanje kao i oni koje finansira npr. država, s pristupom obrazovanju ostvaruju tek prilike za sticanjem znanja. Upisivanje fakulteta ne može biti garancija sticanja znanja. Ova perspektiva direktno implicira aktivnu i kompetentnu participaciju studenta u obrazovnom procesu.

4.2. Argumenti kojima se afirmira potreba za usvajanjem marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija

Prva pretpostavka na kojoj je utemeljena potreba primjene marketinga u obrazovanju jeste činjenica o postojanju tržišta visokoobrazovnih institucija kao i njihovih korisnika kojima je ta usluga namijenjena (Miletić i Bosna, 2016). Specifičnije, ovdje je konkretno riječ o *intelektualnoj usluzi* koju studenti usvajaju tokom studiranja. Miletić i Bosna (2016) tako naglašavaju da je uloga marketinga u obrazovanju oblikovati intelektualnu uslugu koja će na najbolji mogući način odgovoriti na (intelektualne) potrebe studenata. Na prvu, opravdanost se ovakve orijentacije već prepoznaje u sve naglašenijoj potrebi zadržavanja postojećih ali i privlačenja novih studenata. Mnogi autori naglašavaju kako će uspješnost visokoobrazovne institucije u ovom kontekstu direktno zavisiti od toga koliko je spremna optimalno odgovoriti na očekivanja studenata (npr. Helgesen i Nettet, 2007; Wagner-Mainardes i sar., 2012). Stoga mnogi predlažu uvođenje marketinške koncepcije u obrazovni sistem čime bi se osigurao neophodni poticaj potencijalnim studentima da se uključe u visoko obrazovanje, istovremeno nastojeći osmisлити takvu obrazovnu uslugu (proces usvajanja znanja) koja će omogućiti prevladavanje neusaglašenosti ponude i potražnje na tržištu rada kao i smanjenje broja nezaposlenih.

Helgesen (2008) navodi neke od ključnih razloga zbog kojih se javila potreba za primjenom marketinškog pristupa u obrazovnom sistemu: a) zbog pritiska vrlo složenih vanjskih okolnosti zahtjevi tržišta postaju sve veći, potrebe korisnika sve diferenciranije, a usluge koje su nekoć bile sasvim dostatne brzo zastarijevaju pod pritiskom tehničkih i tehnoloških promjena; b) potrebe korisnika usluga postaju sve sofisticiranije; c) pod pritiskom konkurencije obrazovne institucije se sve više usmjerava ka izgradnji marke, brenda obrazovne institucije, te prihvatanju i implementiranju tržišno orijentiranog ponašanja; d) reputacija visokoobrazovne institucije je u značajnoj mjeri definirana njenom uspješnošću u ispunjavanju očekivanja i udovoljavanju potrebama korisnika obrazovnih usluga. Leko-Šimić i Čarapić (2007) u tom smislu ističu da će u konkurenciji obrazovnih proizvoda, barem kada je riječ o poslovnom obrazovanju, primjena znanja iz marketinga u značajnoj mjeri pomoći uspješnijem tržišnom pozicioni-

ranju institucija visokog obrazovanja koje nude ovakav proizvod.

Iako sve glasnija, poruka koja insistira na tome da je uloga visokoobrazovnih institucija u ispunjavanju očekivanja studenata i prilagođavanju njihovim individualnim obrazovnim potrebama, nailazi na nagodovanje. Glas otpora dolazi iz reda nastavnog osoblja i drugih djelatnika u obrazovnom sistemu koji imaju drugačije viđenje obrazovanja i obrazovnih djelatnika u društvu od onog u kojem centralnu ulogu zauzima maksimum zadovoljavanja potreba studenata kao potrošača.

S ciljem detaljnije analize mogućih razloga za implementaciju marketinškog načina poslovanja u visokom obrazovanju korisno je osvrnuti se na identifikaciju specifičnosti marketinga u prostoru visokog obrazovanja.

U čemu se ogleda specifičnost marketinga u visokom obrazovanju?

Osnovni cilj uvođenja marketing koncepta u poslovanje univerziteta u samom početku nije mogao biti rukovođen motivom ostvarivanja profita. Ipak, u visokoobrazovnom kontekstu se sve više insistira na tome kako bi fokus trebao biti na preciznijem određenju kvaliteta obrazovnog sistema koji će biti tržišno orijentisan, pri čemu dimenzija društvene korisnosti obrazovne usluge koja se pruža mora biti shvaćena kao primarna uloga i funkcija obrazovanja (Gajić, 2012). No, činjenica je, također, da se prostor visokog obrazovanja širi u korist sve većeg broja privatnih visokoobrazovnih institucija, koje se skoro u potpunosti finansiraju iz studentskih školarina. S povećanjem konkurencije na tržištu visokoobrazovnih institucija javlja se tendencija, primjetna i među državnim i privatnih univerzitetima i fakultetima, za ostvarivanjem što bolje pozicije na tržištu. Veliki su naponi pri tom usmjereni ka privlačenju novih te zadržavanju postojećih studenata koje se, pri tom, sve više doživljava kao klijente ili korisnike. Zbog navedenog postaje jasno zbog čega se i u obrazovnom sektoru sve više svjedoči jednom vidu profitom motivirane poslovne orijentacije koja, iako po svojoj prirodi netipična za biznis sektor, ipak implicira jedan drugačiji, izmijenjeni obrazac odnosa između institucije i studenata. Potreba za boljim tržišnim pozicioniranjem ovakvih institucija među potencijalnim studentima (obično u

kompeticiji s tradicionalno prepoznatim javnim institucijama) dodatno ubrzava i legitimizira proces prihvatanja i integracije marketinških alata koji se uobičajeno primjenjuju u biznis sektoru.

Nicolescu (2009) ističe kako se u marketing pristupu u poslovanju visokoobrazovnih institucija moraju uvažiti dvije činjenice. Prva se odnosi na to da visoko obrazovanje u većini zemalja ipak funkcionira po modelu organizacija neprofitnog sektora, što implicira da se principi oblikovanja marketinških ideja koji funkcioniraju u poslovnom (profitnom) sektoru ne mogu primijeniti istovjetno na visokoobrazovne institucije. Drugo, Nicolescu ističe da visoko obrazovanje pripada sektoru usluga zbog čega bi principi marketinga usluga trebali biti primjenjivi i u institucijama visokog obrazovanja. Gajić (2012) također naglašava kako je primjena marketing strategije i aktivnosti iz biznis sektora u visokoobrazovni sektor ograničena, specifično zbog postojanja državnih propisa kojima se definira uređenje obrazovnog sistema sa svim raspoloživim kontrolnim mehanizmima (akreditacijskim tijelima), propisuje sistem ocjenjivanja, kao i sistem kontrole kvaliteta.

Specifičnosti marketinga u visokom obrazovanju Meler (1994) prepoznaje u nekoliko segmenata. Prvo, proizvod u visokom obrazovanju se pojavljuje u obliku intelektualne usluge koja se mora posmatrati kao totalni proizvod, tj. kao integritet materijalnih i nematerijalnih elemenata. Drugo, cijena ovog proizvoda se uglavnom naplaćuje indirektno. Treće, najbolji način promocije ove usluge odnosno proizvoda jeste propaganda “od – usta – do – usta”. Četvrto, odlučivanje, tj. opredjeljivanje za ovaj obrazovni proizvod rezultat je isključivo racionalnih, a ne emocionalnih motiva, te se od jednom ostvarene privrženosti određenoj visokoobrazovnoj instituciji teško odustaje.

Veliki broj obrazovnih institucija, pa i onih koje su u privatnom vlasništvu, ostvaruje značajno veće troškove realizacije obrazovnog procesa nego su u stanju obezbijediti finansijska sredstva temeljem školarina njihovih studenata (Miletić i Bosna, 2016). Poznata je činjenica da se samo neki studenti samofinansiraju tokom studija dok drugi studiraju uz obezbijedenu finansijsku pomoć države. Usljed takvog pritiska, visokoobrazovne institucije su sve više prinuđene tragati za dodatnim izvorima finansiranja, što znači i tržišno se ponašati. Poput mnogih drugih neprofitnih organizacija, fakulteti, odnosno univerziteti imaju dvije vrste tržišta kojem su orijentirane: jedno se odnosi na

tržište korisnika poslovnih usluga (tržište potražnje) a drugo na tržište potencijalnih finansijera projekata (Miletić i Bosna, 2016).

Specifičnost marketinga u visokom obrazovanju ogleda se i u tzv. *dualnoj hijerarhiji vlasti* koja implicira da će donošenje odluka u vezi sa strategijom poslovanja visokoobrazovne institucije ponekad biti otežano usklađivanjem mišljenja najmanje dviju skupina: uprave fakulteta s jedne i nastavnog osoblja s druge strane (nastavno-naučno vijeće). Također, specifičnost marketinga u visokom obrazovanju proizilazi i iz činjenice da je visokoobrazovna institucija svake godine u potrebi privući nove studente (korisnike obrazovnih usluga) istovremeno održavajući lojalnost postojećih korisnika – studenata. Posebna tema jeste i identifikacija „korisnika“ ili „potrošača“ obrazovnih usluga koja je nešto složenija nego u drugim uslužnim djelatnostima. Npr., u sektoru hotelijerstva gosti hotela se jasno prepoznaju kao korisnici usluga. U visokoobrazovnom kontekstu se govori o postojanju multipliciteta klijenata, pri čemu se kao već opšteprihvaćena činjenica uzima da su studenti, poslodavci ali i cjelokupno društvo korisnici usluga visokog obrazovanja (Maringe, 2006). I dok se studenti vide kao neposredni korisnici visokoobrazovnih usluga, poslodavci se vide kao sekundarni beneficijenti obrazovanja budući da se oni također koriste rezultatima obrazovanja, odnosno vještinama, znanjima i kompetencijama koje su studenti, sada njihovi zaposlenici, sticali tokom obrazovanja (Nicolescu, 2009). Na sličan način i cijelo društvo ima koristi od rezultata visokog obrazovanja. Sumirano, to bi značilo da je moguće govoriti o tri kategorije ključnih sudionika (stejkholdera) ili klijenata visokog obrazovanja, pri čemu se studenti izdvajaju kao primarni. Neki autori (npr. Kotler i Fox, 1985; Conway i sar., 1994, sve prema Nicolescu, 2009) pak smatraju da su studenti “proizvod” visokog obrazovanja dok se na poslodavce gleda kao korisnike ili kupce. I dok neki raspravljaju o tome ko je korisnik i šta je proizvod visokog obrazovanja, drugi autori vide problem u samom doživljaju studenata kao korisnika ili konzumenata u visokom obrazovanju (Hemsley–Brown & Goonawardana, 2007). Više o ovoj poziciji biće riječi u poglavlju pod nazivom “Kontraargumenti stavu o primjenjivosti marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija“.

Intelektualna usluga koju pruža visokoobrazovna institucija je vrlo raznovrsna i po svom karakteru je kao i svaka druga usluga:

neopipljiva, nedjeljiva, nepostojana i prolazna. Po tome se razlikuje npr. od fizičkog dobra. Liechty i Churchill (1979, prema Hill, 1995) tako navode da su usluge dvostruko nematerijalne jer su neopipljive i nije ih moguće mentalno shvatiti. Ta apstraktna priroda usluge stvara problem i pružateljima usluge ali i konzumentima (potrošačima). Prvima zbog toga što je teško postići da se vlastita ponuda razlikuje od konkurentske, a drugima budući da im je prije nego budu usluženi teško ocijeniti o kakvoj je zapravo usluzi riječ. Za razliku od fizičkih dobara, nastavljaju Liechty i Churchill, usluge su efemerne, do te mjere da se mogu konzumirati samo dok sam proces odnosno aktivnost traju. Kada se aktivnost ili proces prekine, usluga *de facto* prestaje postojati. Uslužni su procesi (iako ne njihovi opipljivi rezultati) nepostojani i nemoguće ih je pohraniti na način na koji se to čini s nekim fizičkim dobrom. Uz to, korisnost ovakvih usluga je kratkog vijeka, a masovna proizvodnja poput one koja se može ostvariti s nekim fizičkim dobrima, u slučaju usluge je nemoguća. Diferencijalna pozicija usluge u odnosu na fizičko dobro je vidljiva i kroz to da se konzumira u isto vrijeme dok nastaje (Hill, 1995), no nad njom niko nema zapravo vlasništvo, tj. ne dolazi do transfera vlasništva.

To znači da bi obrazovna usluga bila isporučena, neophodna je prisutnost korisnika usluga-studenata, što implicira da procesi pružanja i korištenja usluge teku istodobno. Konzument usluge je, dakle, istovremeno integrativni dio procesa nastanka usluge i njene isporuke npr. student učestvuje u realizaciji nastavnog procesa i time zapravo oblikuje obrazovnu uslugu koju istovremeno konzumira). Paralelno sa svim istaknutim specifičnostima visokoobrazovne institucije kao atipične neprofitne organizacije, važno je istaći još jedan kuriozitet. Visokoobrazovna institucija je vjerovatno jedina neprofitna organizacija koja ima mogućnost i privilegiju oblikovati očekivanja studenata (od obrazovanja) istovremeno dok na njih odgovara. Ne postoji niti jedna druga institucija, pa i uslužna organizacija, koja ima dvostruku, simultanu, nedjeljivu ulogu: nastojeći odgovoriti na očekivanja korisnika (od obrazovne usluge, obrazovnog iskustva) istovremeno, postepeno ih oblikuje na način primjeren vlastitim ciljevima (ciljevima društva).

S obzirom na svu složenost ali i podijeljenost odgovornosti u izgradnji usluge, treba dodatno istaći odnos međuzavisnosti kvaliteta pružene (obrazovne) usluge i uključenosti studenata kao korisnika u

njegov nastanak, oblikovanje. No, najprije treba istaći da iako je usluga kratkog vijeka i efekta, ono sa čim računamo jesu njene posljedice. Drugim riječima, iako je obrazovna usluga vremenski ograničena, neopipljiva, prolazna, ono sa čim se računa jesu njihovi dugoročni rezultati ili efekti, koje je opet vrlo teško pratiti. Jedan od opštih kriterija efikasnosti pružene obrazovne usluge jeste brzina integracije studenata u radni proces nakon završetka studija (ponekad i tokom samog studija – obavljanje stručne prakse). Do tog trenutka, kvalitet obrazovne usluge se često, dosta površno vrednuje u odnosu na kvalitet iskustva studiranja, odnosno korisničkog iskustva studenta i njegovog zadovoljstva. Iako polemika o problematici izjednačavanja kvaliteta pružene usluge u visokoobrazovnom kontekstu s procjenom studentskog zadovoljstva studijem zaslužuje mnogo više prostora, u ovom momentu će biti dovoljno nagovijestiti to jednostavno činjenicom da obrazovna usluga podrazumijeva dvosmjerni proces (nastavnik – student; student - nastavnik) i da je zbog toga odgovornost za njen kvalitet i na strani nastavnika (obrazovne institucije) ali i na strani studenta. Iako je sasvim jasno kako će mjera u kojoj se student kvalitetno izgrađuje (znanja, vještina i kompetencija) kroz proces obrazovanja zavisi od njegovih individualnih sposobnosti i uložnog napora, neosporno je da ulogu u tome ima kvalitet i snaga konkretnog obrazovnog sistema, tj, obrazovne usluge koja mu je pružena.

Kako student doprinosi kvaliteti obrazovne usluge koja mu se pruža?

Jedan od načina kako se može objasniti uticaj studenta na proizvodnju i isporuku obrazovne usluge jeste kroz analogiju s uticajem potrošača, konzumenata na oblikovanje bilo koje druge (neintelektualne) usluge. Prema Kelley, Donnelly i Skinner (1990) uobičajena je praksa da se prije isporuke usluge prethodno traži od potrošača da doprinesu s informacijama koje će pomoći u oblikovanju te usluge. Mills i sar. (1983, prema Hill, 1995) ističu kako potrošač na ovaj način direktno doprinosi kvaliteti pružene usluge, ali i vlastitom (ne)zadovoljstvu istom. Ukoliko takva ulazna informacija od strane potrošača nije adekvatna i/ili prikladna, vrlo je moguće da će usljed toga doći do problema i podbačaja u pružanju kvalitetne usluge.

Hill (1995) navodi niz ilustrativnih analognih primjera koji se mogu opaziti u obrazovnom kontekstu: studenti koji ne učestvuju u diskusijama tokom nastave, izbjegavaju pripremiti se za nastavni sat (npr. potrebno je pročitati određeni tekst, studiju, osvrt u pripremi za nastavni sat), nepravovremeno odgovaraju na zadatke. Svi ovi primjeri koje navodi Hill ali drugi primjeri iz nastavničke praskе zapravo impliciraju problem nezainteresiranosti i/ili nespремnosti studenata za različite oblike produktivne uključenosti u nastavni sat i ispunjavanje obaveza prema nastavnom kolegiju (npr. ne odgovaraju na e-mailove, ne učestvuju aktivno u grupnom projektnom zadatku, kasne u realizaciji obaveza u individualnim ali i u grupnim zadacima, itd.). Šta možemo zaključiti iz ovih primjera? Izostanak adekvatne i/ili prikladne reakcije studenata u nastavnom procesu za posljedicu može imati otežane prilike za realizaciju nastavnih aktivnosti i sadržaja koji su tipično oblikovani u nastavi kao dio obrazovnog proizvoda ili usluge koji se nude studentima. Riječ je, dakle, o izostanku uključenosti studenata u oblikovanje obrazovne usluge koja se zapravo distribuira prema njima.

Produktivnost i kvalitet usluge, dakle, ne zavise samo od učinka nastavnog osoblja kao pružaoca obrazovnih usluga, već i od učinka studenata kao korisnika obrazovne usluge. Nedovoljna posvećenost (vremena, kognitivnih, emotivnih kapaciteta, i drugih resursa koji studentu stoje na raspolaganju) aktivnostima koje su osmišljene kako bi unaprijedile njihovo učenje može uticati na oblikovanje obrazovne usluge ali i na smanjenje zadovoljstva studijem. Nezadovoljni studenti, nespремni aktivno učestvovati u nastavnom procesu, obično ne razvijaju osjećaj pripadnosti instituciji i programu koji pohađaju, ne prepoznaju izazove, a i kada ih opaze, obično ih aktivno izbjegavaju budući da nemaju utisak o njihovoj vrijednosti i svrsishodnosti. Ukoliko nisku razinu uključenosti studenata u studij percipiramo kao smanjenu ili neadekvatnu uključenost studenata u kreiranju obrazovnog proizvoda, onda je opravdano za očekivati da će smanjena angažiranost studenata imati dvije vrlo očigledne detrimentalne posljedice po obrazovanje: smanjeno zadovoljstvo studijem, odnosno smanjeno zadovoljstvo kvalitetom pružene obrazovne usluge, ali i manju spremnost studenata da se zadrže u visokom obrazovanju.

Pored tehničkog kvaliteta usluge i funkcionalnog kvaliteta usluge koji su inherentni samoj usluzi, Kelley i sar. (1990) naglašavaju dvije

komponente kvaliteta usluge koje se odnose na potrošača, i to: *tehnički kvalitet korisnika* i *funkcionalni kvalitet korisnika*. Prva se odnosi na to sa čim potrošač, u ovom kontekstu student, doprinosi distribuciji (obrazovne) usluge, a druga na to kako se potrošač ponaša tokom isporuke usluge – naprimjer, prijateljski, s poštovanjem, kooperativno, ili pak agresivno, uvredljivo, bez poštovanja, itd. Percepcija obrazovne usluge će, naravno, zavisiti i od niza drugih faktora od kojih se neki direktno odnose na samu uslugu kao takvu, dok se drugi direktno referiraju na pružatelja usluga, odnosno nastavnike i drugo osoblje fakulteta. Neki od takvih faktora su naprimjer: percipirane kompetencije nastavnika za posao, karakteristike ličnosti, procjena uzajamnog privlačenja u interpersonalnim interakcijama, itd. Svi oni zajedno doprinose, kako Hill (1995) kaže, heterogenosti i varijabilitetu usluge, no nije ih jednostavno kontrolisati.

Sve veća specijalizacija usluga koja se očekuje od visokoobrazovnih institucija kao posljedica narastajućih očekivanja studenta i društva u cjelini

Formalno i neformalno obrazovanje ima jednu od najbitnijih uloga u razvoju i kreiranju identiteta, pored porodice i prijatelja kao primarnog okvira socijalizacije. Tokom odrastanja, mijenjaju se i razvijaju reprezentacije selfa koje obuhvataju od sasvim konkretnih fizičkih obilježja koje osoba zapaža na sebi pa sve do apstraktnih opisa i doživljaja sebe (Marković i sar., 2021). Procesom socijalizacije, ali i pod uticajem mas-medija, razvija se i slika pojedinca o sebi kao konzumentu određenih proizvoda, koji se vremenom integriraju u self i oblikuju njegove potrošačke preferencije. Te kognitivne skripte kojima je moguće objasniti i najjednostavnije potrošačko ponašanje u shopping centru, moguće je prepoznati i u preferencijama ljudi prema drugim uslugama i proizvodima, pa čak i intelektualnim. Očekivanja od obrazovne usluge, u kognitivnom smislu, trebalo bi da se formiraju na sličan način kao i očekivanja koja je pojedinac formirao u odnosu na svaku drugu uslugu s kojim je imao isto ili slično iskustvo. I dok su mnogi univerziteti prevashodno okupirani pitanjem pozicioniranja fakulteta u očima studenata (što je svakako važno) na temelju njihove sposobnosti da pruže najbolji kvalitet klasično, tradicionalno prepoznatih usluga (nastave, metoda rada,

studijskih programa, itd.), vremenom postaje sve jasnije da će se fokus ovih napora trebati preusmjeriti na osmišljavanje diferenciranih, novih usluga za kojima se pokazuje sve veća potreba među studentima. Tako se naprimjer sve više polemizira o ulozi fakulteta, univerziteta u izgradnji profesionalnog brenda studenata. Primjereno vremenu u kojem živimo čini se da sve više studenata svoj odabir fakulteta bazira na racionalnoj procjeni o tome koja će od institucija (studijskih programa) najbolje podržati izgradnju njihovog profesionalnog self-brenda te privlačnosti načina na koji će im ta „usluga“ biti isporučena.

S ciljem jačanja vlastitog brenda u percepciji potencijalnih studenata, od visokoobrazovnih institucija se sve više traži da razmotre mogućnosti obogaćivanja nastavnih kurikuluma sadržajima i metodama zahvaljujući kojima će se osnaživati studenti i motivirati ih da znanje i kompetencije stečene kroz obrazovanje adekvatno uposele u formiranju svog profesionalnog identiteta (Marković i sar., 2021). Na ovaj način se posebno naglašava njihova uloga u kreiranju referentnog okvira za razvijanje onih kompetencija kod studenata koje će biti usko povezane s njihovim profesionalnim ekspertizama na tržištu rada. Na tragu tog promišljanja Meler (1994) ističe kako usvajanje velike količine obrazovnog sadržaja jednostavno više ne može biti prioritet obrazovnog sistema, što je dosta dugo vremena bio slučaj. Umjesto toga, od obrazovanja se sve više očekuje da se u svojoj orijentaciji usmjeri na razvoj kreativnosti i logike te sposobnosti pojedinca za pokretanje inovativnih rješenja, ali i na oblikovanje takvih kompetencija koje će facilitirati njegovo direktno uključivanje na tržište rada (u radni proces).

Danas, kada se kompetitivnost s tržišta rada i poslova spušta do nivo visokoobrazovnih institucija, studenti sve više osjećaju pritisak od kreiranja individualnog obrazovnog iskustva zbog kojeg će se prikladno diferencirati u odnosu na druge studente iz istog područja, nadajući se boljim prilikama za pronalaženjem posla. Kreiranje profesionalnog self-brenda započinje vjerovatno već po završetku srednje škole ili tek nešto malo prije. Sung i Choi (2012) ističu da se vlastiti brend počinje stvarati u najranijim godinama djetinjstva pri čemu se self – branding znatno intenzivira u periodu adolescencije, periodu razvoja profesionalnog identiteta kroz proces obrazovanja, studiranja i socijalizacije. Osoba u tom periodu razmišlja o potencijalnoj karijeri i karijernim prilikama koje postaju dostupne s obrazovanjem u okviru

određenih studijskih programa. I upravo ovdje započinje priča prvog bliskog susreta studenta s institucijama visokog obrazovanja. A goruće pitanje postaje: Koja od njih (fakultet, akademija, univerzitet) će u najboljem kapacitetu odražavati sliku profesionalnog brenda kojem student teži? Koja će od institucija spremno odgovoriti na njegove ili njene potrebe za nadogradnjom vlastitog self-brenda u profesionalnom kontekstu? Ili najjednostavnije, koja od njih će pružiti obrazovno iskustvo, obrazovnu uslugu zahvaljujući kojoj će sutra dobiti priliku raditi posao koji želi? Imajući ovo u vidu postaje jasno zašto se danas sve više govori o „uslužnosti“ univerziteta u kontekstu obezbjeđivanja takvog obrazovnog iskustva koje će pomoći studentima u izgradnji profesionalnog self-brenda.

Ko preuzima odgovornost za (ne)provođenje marketinške koncepcije poslovanja u visokom obrazovanju?

Pitanje koje se često postavlja jeste na kome leži odgovornost zahtijevanih promjena unutar visokoobrazovnog sistema, ili pojedinačnih institucija unutar tog sistema, kako bi se osigurale pretpostavke za usvajanje marketinške koncepcije poslovanja? Odgovor je u najkraćem: odgovornost je u rukama svih sudionika obrazovnog sistema, od nastavnog i nenastavnog osoblja do studenata i drugih indirektnih korisnika njegovih usluga. To znači, da bi zaživio i preživio marketinški način razmišljanja bi trebao biti prihvaćen kako u najužem krugu (direktnih sudionika) tako i od strane najdistalnijih korisnika visokoobrazovnog sistema. Od svih njih se očekuje da svojim ponašanjem podržavaju marketinški koncept poslovanja.

Prihvatanje takvog pristupa podrazumijeva i prihvatanje, a onda i adekvatno korištenje strategija koje do tada nisu bile zastupljene. Naprimjer, u cilju izgradnje tzv. marke ili brenda poželjnog fakulteta, koji će se svojom ponudom istaći kao najpoželjnija opcija studentima za nastavak formalnog obrazovanja, stvara se sve veći pritisak prema fakultetima u smjeru postizanja veće internetske prisutnosti. To implicira kako se od institucija očekuje da se u većoj mjeri i efikasnije koriste strategijama digitalnog marketinga s ciljem izgradnje internetske prisutnosti. U kontekstu eksternog marketinga – komunikacija institucije s potencijalnim korisnicima usluga (u ovom slučaju potencijalnim studentima) se u značajnoj mjeri postiže povećanom internetskom prisutnosti, kako samog fakulteta ili univerziteta, tako i nastavnog osoblja koje i samo jeste kreator i učesnik takvih ak-

tivnosti. Uz povećanje automatizacije poslovanja, implementaciju novih tehnologija u informacijskom sistemu, kao i korištenjem online alata za promociju obrazovnog proizvoda očekuje se bolje tržišno pozicioniranje visokoobrazovne institucije i kvalitetnije iskustvo studiranja sadašnjih i budućih studenata.

4.3. Doživljaj studenta o kvaliteti obrazovne usluge

Tan je još 1986. godine vjerovatno smatrao kako je rasprava o tome šta je kvalitetna usluga osuđena na „propast“ budući da je problem definiranja kvaliteta usluge uporedio s problemom definiranja toga šta je lijepo. Stoga, kako je smatrao on, istina o kvaliteti usluge više odgovara izreci „ljepota je u očima posmatrača“. Tan je time bio više nego uvjerljiv u stavu kako je opravdano za očekivati onoliko definicija kvaliteta koliko ima ljudi (u našem slučaju: studenata, nastavnika, članova društva...) koji ga definicijom nastoje obuhvatiti.

Kvalitet, dakle, nije jednoznačan pojam, niti ga je lako definirati. Za njega se može prije reći da je multidimenzionalan i često subjektivan. Iako postoje brojne definicije kvaliteta, od kojih su neke proizašle iz perspektive potrošača, druge iz perspektive proizvođača ili pak tržišta, u kontekstu kvaliteta u visokom obrazovanju često se citira kategorizacija Harveya i Greena (1993). Pomenuti autori su ponudili kategorizaciju koncepta kvaliteta u visokom obrazovanju prema kojoj je moguće razlikovati: a) *kvalitet kao izvrsnost* (cilj je biti najbolji); b) *kvalitet kao izbjegavanje grešaka* (masovna proizvodnja; specifikacija proizvoda; standardizacija mjerenja i provjeravanje); c) *kvalitet kao ispunjavanje postavljenih ciljeva* (proizvod ili usluga treba zadovoljiti potrebe, zahtjeve i želje korisnika); d) *kvalitet kao transformacija* (proces transformacije se primarno odvija s ciljem poboljšanja studentskih iskustava; naglasak je na učinkovitom djelovanju koje uključuje vanjski monitoring izvedbe); e) *kvalitet kao prag* (uspostavljanje normi i kriterija kvaliteta; svaka institucija koja zadovolji propisane norme i kriterije proglašava se kvalitetnom); f) *kvalitet kao vrijednost za novac* (procjena kvaliteta na temelju isplativnosti ulaganja u odnosu na dobit), te g) *kvalitet kao pojačanje ili poboljšanje* (akcenat je na kontinuiranom poboljšanju; pretpostavka da je postizanje kvaliteta u središtu akademskog etosa). No, bez obzira od koje definicije ili pristupa poimanju kvaliteta krenuli, suština je da

se najveći dio rasprave o kvaliteti u visokom obrazovanju i dalje svodi na razumijevanje percepcije kvaliteta usluge iz studentske perspektive.

Iako je logika primjene marketinškog koncepta u upravljanju kvalitetom usluga u visokom obrazovanju već problematizirana ranije u tekstu, važno je još jednom podsjetiti na porijeklo interesa za sinergijsko povezivanje ova dva, mnogim članovima akademske zajednice naizgled teško povezuje konteksta: konteksta prodaje i usluga, s jedne strane, i obrazovanja, s druge. Jednako kao što se u poslovnom svijetu razumijevanje očekivanja klijenata u kontekstu upravljanja odnosom s klijentima prepoznaje kao bitan faktor uspješnosti u organizaciji usluga i nosioca tih usluga, slične obrasce međuzavisnosti moguće je prepoznati u visokom obrazovanju (Marković, 2015). Parasuraman, Zeithaml i Berry (1990) ističu kako je identifikacija očekivanja kod klijenata prvi i ključni korak u osiguravanju kvaliteta usluge. Promjene u prostoru visokog obrazovanja sugeriraju kako je razumijevanje i upravljanje studentskim očekivanjima značajan dio uloge univerzitetskog nastavnika, ali i univerziteta generalno (Clinton, 2011). Ovakvo iskustvo postaje činjenicom subjektivne stvarnosti svakog od učesnika nastavnog procesa samo u uslovima u kojima obje strane imaju jasnoću u vezi s tim šta su odgovornosti i obaveze ali i prava, kako nastavnika tako i studenata, i koja su to na njima utemeljena očekivanja. Ipak, treba imati na umu da su neka od očekivanja s kojima nastavnik ili student ulazi u nastavni proces vrlo transparentna i javna dok su druga implicitna i prećutna, i ona čine ono što autori nazivaju psihološkim ugovorom studenta odnosno nastavnika.

Berry i sar. (1990, prema Hill, 1995) ističu da percipirana kvaliteta usluge od strane potrošača (engl. *perception od service quality*) proizilazi iz uporedbe očekivanja koja su postojala prije korištenja usluge i realnog iskustva s pruženom uslugom. Prema ovom tumačenju, a primijenjeno na obrazovni kontekst, to bi značilo da će studenti procijeniti kvalitet obrazovne usluge zadovoljavajućim ukoliko su njihova prethodna očekivanja ispunjena; procjena o nezadovoljavajućoj kvaliteti usluge se očekuje onda kada očekivanja studenata nisu ispunjena, dok će u situaciji pozitivnog premašivanja očekivanja studenti procijeniti kvalitet usluge više nego zadovoljavajućim (Berry i sar. u ovom slučaju govore o oduševljavanju potrošača). Do sličnog zaključka bismo došli ukoliko bismo konceptualizaciju kvaliteta us-

luge promatrali iz perspektive „teorije jaza“ (Grönroos, 1982). U skladu s ovom teorijom, kvalitet usluge odražava razliku između percipiranog kvaliteta usluge i očekivane usluge. Drugim riječima, percipirana kvaliteta obrazovne usluge odražava razliku između očekivanja studenata i dobivene usluge.

Zbog čega nastaje jaz u kvaliteti obrazovne usluge?

Iako se referentnoj literaturi često može naići na debate o tome kako na najbolji način konceptualizirati kvalitet usluge (npr. Cronin and Taylor, 1992, 1994; Teas; 1993, 1994, sve prema Hill, 1995), jednako je važno ukazati na razloge koji dovode do diskrepance između očekivanog i dobivenog kvaliteta usluge tokom studija. Također je važno ukazati na pojedinačnu odgovornost među sudionicima obrazovnog sistema za kvalitet pružene usluge. Tako naprimjer, konceptualni model kvaliteta usluge koji su ponudili Parasuraman, Zeithaml i Berry (1985), pretpostavlja postojanje četiri vrste jaza u kvaliteti usluga. Svaki od njih implicira moguće razloge za nastanak diskrepance između očekivanja studenata, s jedne, i njihove percepcije stvarne obrazovne usluge nakon što je konzumirana, s druge strane. Parasuraman i sar. (1985) navode sljedeće vrste jaza: *jaz znanja* (engl. *knowledge gap*), *jaz standarda* (engl. *standards gap*), *jaz isporuke* (engl. *delivery gap*), *komunikacijski jaz* (engl. *communication gap*).

Prvi jaz – *jaz znanja* nastaje zbog neadekvatnog upravljanja informacijama (neadekvatnog korištenja informacija, menadžmenta informacijama) dostupnim među korisnicima i zaposlenicima, a koje se odnose na identifikaciju očekivanja korisnika od usluge. Da bi se taj jaz otklonio potrebno je unaprijediti procese istraživanja korisnika i adekvatnije se koristiti informacijama koje dolaze od strane zaposlenika organizacije koja pruža usluge. U visokoobrazovnom kontekstu to bi značilo da će proces kvaliteta usluge zavisiti od uspješnosti visokoobrazovne institucije u prikupljanju relevantnih informacija o potrebama i očekivanjima od obrazovne usluge, kako studenata tako i nastavnog osoblja i menadžmenta. Prema Helgesenu (2008) uloga marketinga u visokoobrazovnom sektoru se upravo ogleda u svim onim poslovnim procesima koji imaju za cilj istražiti potrebe i zahtjeve korisnika obrazovnih usluga (proizvoda), analizirati informacije prikupljene od tih korisnika a zatim razvijati nove usluge u skladu s

tim. Najveću odgovornost u ovom procesu bi trebao imati menadžment visokoobrazovne institucije (fakultet, akademija, univerzitet) sa svojim stručnim službama (npr. služba za kvalitet, služba za nastavu).

Drugi jaz – *jaz standarda* podrazumijeva kako će se u nastojanju da se ispune očekivanja korisnika usluge i dalje javljati diskrepanca između očekivanja korisnika i njihove percepcije stvarne usluge, čak i kada postoji kavalitetan menadžment znanjem (informacijama) o očekivanjima korisnika. Takva je situacija moguća ukoliko u procesu pružanja usluga nisu zadovoljeni određeni standardi. Naprimjer, u visokoobrazovnom kontekstu to je moguće ilustrirati sljedećim primjerom: Iako se visokoobrazovna institucija obavezala na provođenje nastavnog procesa u skladu s određenim standardima i normativima ona to nije u mogućnosti budući da nema obezbijeđen dostatan nastavnički kadar za ispunjenje takvih propisa. Specifičnije, pretpostavimo kako fakultet nije sposoban u potpunosti implementirati standarde i normative u nastavi kojima je utvrđen broj 15 kao maksimalan broj studenata za realizaciju vježbi u kojima je 50% vježbi eksperimentalnog i laboratorijskog rada. Razlog tome jeste preopterećenost nastavnika/saradnika koji vodi taj kolegij. Eventualno proširenje opterećenja već preopterećenog nastavnika dodatnim brojem sati zbog povećanja broja grupa sada može voditi kršenju nekih drugih standarda i normativa (poput onih koja se odnose na maksimalna opterećenja nastavnika). Konsekvenca takvih prilika može biti nezadovoljstvo studenata pruženom uslugom. Student koji participira na laboratorijskim vježbama u grupi od 40 studenata zasigurno će biti manje zadovoljan isporučenom obrazovnom uslugom na tom kolegiju s obzirom na ograničenja interakcije između nastavnika/saradnika i studenta. Odgovornost za ovakve prilike ili javljanje ove vrste jaza u kvaliteti usluge sasvim sigurno treba tražiti u višim nivoima odgovornosti, među kreatorima obrazovnih politika i donosiocima odluka u sektoru visokog obrazovanja.

Treći jaz – *jaz isporuke* implicira postojanje diskrepance između očekivanja korisnika i njihove percepcije stvarne usluge zbog nespremnosti zaposlenika (organizacije koja je pružatelj usluge) da obavljaju svoj posao u skladu sa standardima kvaliteta i dostupnim informacijama o očekivanjima klijenata. Primijenjeno na visokoobrazovni kontekst to bi značilo da je do jaza u kvaliteti obrazovne us-

luge došlo zbog nespremnosti nastavnog i/ili nenastavnog osoblja da prikladno uskladi svoje ponašanje tj. isporuči obrazovnu uslugu u skladu s očekivanjima studenata i postavljenim standardima i normativima (kvaliteta). Odgovornost za nezadovoljstvo studenata kvalitetom usluge ovdje najprije treba prepoznati u stavovima i ponašanju nastavnog/nenastavnog osoblja, s obavezom da se i ova nespremnost/nesposobnost nastavnika kao pružatelja usluga razmotri i u širem kontekstu – međuzavisnosti stavova i ponašanja nastavnika, s jedne, i generalne klime i organizacijske kulture visokoobrazovne institucije, s druge strane. U prevenciji pretjeranog pojednostavljivanja odgovora na pitanje odgovornosti, treba se zapitati ko ili šta je unutar primarne visokoobrazovne organizacije (fakulteta, akademije, univerziteta) i/ili izvan nje (Osnivač, resorno ministarstvo i dr.) mogao uticati na nemotiviranost nastavnika da participira na očekivani način u oblikovanju i isporuci obrazovne usluge. U svakom slučaju, važno je naglasiti i odgovornost menadžmenta visokoobrazovne institucije u stvaranja klime koja će pozitivno uticati na spremnost nastavnika da obavljaju svoj posao u skladu sa ovako definiranim očekivanjima. Kvalitetan proces selekcije i usavršavanja nastavnika (i nenastavnog osoblja), kao i adekvatan sistem prepoznavanja i nagrađivanja zaposlenih za kvalitetan rad trebaju biti sastavnicom sistema totalnog upravljanja kvalitetom u visokoobrazovnoj instituciji. I u ovom kontekstu je važno naglasiti koliko je važno ukazivati povjerenje i poštovanje nastavnicima kroz prepoznavanje njihovih očekivanja od obrazovanja i obrazovnih usluga u čijem oblikovanju i isporuci učestvuju na najdirektniji način.

Četvrti jaz – *komunikacijski jaz* nastaje u situacijama kada se isporučena usluga razlikuje od obećane usluge. Drugim riječima ova situacija implicira kako je putem nekog vida eksternog marketinga dala obećanja i prenijela ih svojim korisnicima (postojećim ili potencijalnim) a da ih nakon toga nije ispunila kroz konkretnu uslugu koju je isporučila. Ovakav vid eksterne komunikacije, bilo putem tradicionalnih sredstava promocije ili na neki drugi način zapravo oblikuje prethodna očekivanja korisnika, koja u slučaju da nisu ispunjena izazivaju nezadovoljstvo i smanjuju lojalnost (kod postojećih klijenata). U visokoobrazovnom kontekstu teško je vidjeti primjer promocije obrazovnih usluga kao integrativnog dijela nekog marketing miksa.

4.4. Kako se formiraju studentska očekivanja od obrazovnog iskustva?

U suočavanju sa svakim relativno nepoznatim i novim kontekstom, poput univerziteta, studenti ulaze s određenim očekivanjima kojih ne moraju uvijek biti u potpunosti svjesni, baš poput novoza-poslenih koji ulaze u novu radnu organizaciju imajući tek nešto bolju ili lošiju predstavu o tome gdje su zapravo pristigli i kakav će posao obavljati. Činjenica je da će upravo implicitna očekivanja i jednih i drugih oblikovati njihovo ponašanje i stavove u učionici, tj. na radnom mjestu (Marković, 2015). S dolaskom na fakultet studenti već imaju razvijenu kognitivnu shemu koja im pomaže u početnom razumijevanju konteksta u koji po prvi put dolaze, te oblikovanju inicijalnih očekivanja od univerziteta i obrazovnog iskustva koje će se tek generirati. Prema Rousseauu (1995), to čini osnovu psihološkog ugovora, koji će se zatim vremenom prilagođavati i razvijati kroz iskustvo.

Uloga psihološkog ugovora u razumijevanju formiranja očekivanja od obrazovnog iskustva

Koncept psiholoških ugovora, iako se tradicionalno istražuje u kontekstu radnih odnosa (Rousseau i Tijoriwala, 1998), lako se može primijeniti i na odnose između fakulteta i studenata, budući da su uzajamne obaveze centralno pitanje kako u radnom odnosu tako i u akademskom okruženju. Tako naprimjer, u okviru uspostavljene istraživačke suradnje, doktorant koji radi pod mentorstvom nastavnika razvija niz uvjerenja o tome što mu fakultet (nastavnik, nenastavno osoblje, administracija fakulteta i dr.) treba ponuditi te šta je on dužan pružiti fakultetu zauzvrat. S druge strane, nastavnik (fakultet) ima svoja očekivanja o uspjehu i napretku studenta tokom ovog procesa (Wade-Benzoni, Rousseau i Li, 2006). Također, student može vjerovati da mu je obećano kako će u zamjenu za pravovremeno ispunjavanje studentskih obaveza, ukazivanje poštovanja i uvažavanja prema nastavnicima, kolegama i instituciji u kojoj studira, zatim pokazivanje saradljivosti i kolegijalnosti tokom nastave, itd., biti pravedno i jednakopravno tretiran u nastavnom procesu, imati priliku učestvovati u diskusijama tokom nastave bez osude i omalovažavanja, imati jasnoću u vezi s kriterijima ocjenjivanja studentskih

zadataka, biti prepoznat i nagrađen za izvanredan rad, imati priliku učestvovati u zanimljivim grupnim projektnim zadacima i istraživanjima u oblastima koje ga interesuju, biti pravovremeno informiran o prilikama za dobivanje studentskih stipendija i studentske prakse, te prilikama za zapošljavanje, itd. O'Toole i Prince (2015) ističu da shemu ovdje treba razumjeti kao dinamički mentalni model subjektivnih uvjerenja koja se odnose na prava i odgovornosti pojedinca proizašla iz sporazuma o razmjeni između njega i institucije (npr. između studenta i fakulteta) tj. agenta organizacije (nastavnika, mentora, zaposlenika studentske službe i dr.) To čini osnovu psihološkog ugovora i ove se informacije koriste kada se pokušavaju pronaći uzroci i objašnjenja svake uočene povrede psihološkog ugovora (Weiner, 1985).

Povreda psihološkog ugovora implicira doživljaj studenta o tome da druga strana, obično nastavnik ili fakultet, nije ispunila dato obećanje, tj. ispunila svoj dio obaveza, čime je ovaj ugovor prekršen. S obzirom na to da je psihološki ugovor zasnovan na percepciji uzajamnih, recipročnih obaveza između strana u ugovoru, posljedica uočene povrede psihološkog ugovora obično vodi smanjivanju spremnosti povrijeđene strane (u ovom slučaju studenta) da i dalje ispunjava svoj dio obaveza definiranih psihološkim ugovorom. Student će, dakle, formirati svoja očekivanja u odnosu na eksplicitno data obećanja (kojih je u visokobrazovnom sistemu vrlo malo) ali najvećim dijelom u odnosu na implicirana obećanja koja u visooobrazovnom kontekstu imaju karakter očekivanja utemeljenih na opserviranju vlastitog i iskustva drugih u sličnom (obrazovnom) okruženju. Implicitna obećanja proizilaze iz interpretacije prošlih iskustava (ranijih obrazaca razmjene između studenta i nastavnika, ili između učenika i nastavnika, učenika i učitelja), vikarijskog učenja (npr. kroz svjedočenja iskustvima drugih studenata, učenika) ali i pod uticajem različitih drugih faktora koje svaka od strana može uzeti „zdravo za gotovo“ (npr. vjerovanje u postojanje dobre volje i pravednosti) (Rousseau, 1994).

Studentski psihološki ugovor se može pobliže objasniti referirajući se na pet ključnih pretpostavki koje se najčešće spominju u literaturi (Knapp i Masterson, 2018):

- **psihološki ugovori su u osnovi uvjerenja**, što znači da postoje u svijesti studenta i odražavaju njegovu/njenu individualnu percepciju dogovora i nisu zakonski obavezujući (Conway i Briner, 2005);
- **psihološki ugovor odražava percepciju o postojanju odnosa razmjene** u kojoj student očekuje da će, ukoliko nešto učini, druga strana (u ugovoru) biti obavezana ispuniti svoj dio dogovora (norma reciprociteta ili uzajamnosti);
- **psihološki ugovor je zasnovan na percipiranim, odnosno impliciranim obećanjima** koja ne moraju imati utemeljenje u realnosti (Morrison i Robinskon, 1997). Pojedinaac vjeruje da su se on i druga strana u ovom ugovornom odnosu obavezali na neke uslove razmjene, što psihološki ugovor čini posebno utjecajnom podskupinom očekivanja (Rousseau i Tijoriwala, 1998);
- **pojedinaac može imati istovremeno više različitih psiholoških ugovora**, svaki s drugim partnerom. Primjeri takvih psiholoških ugovora koje student može imati u obrazovnom kontekstu su: psihološki ugovor studenta s nastavnicima, s menadžmentom fakulteta, kolegama studentima, i drugim „agentima“ visokoobrazovne institucije, poput zaposlenika studentskih službi, i drugog neadministrativnog osoblja s kojim student direktno ili indirektno dolazi u interakciju.
- **uslovi, tj. sadržaj psihološkog ugovora oblikuju stavove i ponašanja**. Oni zapravo obuhvataju poticaje koje pojedinac očekuje da će dobiti od druge strane i vlastite doprinose za koje pojedinac vjeruje da je dužan pružiti zauzvrat. Ovi sadržaji (uslovi) utiču na stavove i ponašanje budući da su vodilja za to šta ponašanje povezano s ovom razmjenom treba, a šta ne smije biti.

Uslovi psihološkog ugovora su, dakle, implicirani ponašanjem obiju strana u ugovoru ali i pretpostavkama donesenim temeljem verbalno ili pismeno datih obećanja. Primijenjeno na visokoobrazovni kontekst to bi značilo da će npr. opetovane interakcije između studenata i nastavnika, za vrijeme kojih svako od njih opservira ponašanje i reakcije onog drugog, ali i kroz razgovor učitana obećanja jedno spram drugog, utjecati na kreiranje psihološkog ugovora koji će strukturirati njihov odnos u budućnosti. Svaki od ranije pomenutih psiholoških ugovora koje studenti razvijaju u visokoobrazovnom kontekstu predstavljaju faktore od značaja za razumijevanje njihove

procjene pružene visokoobrazovne usluge i zadovoljstva njenom kvalitetom.

Kognitivna shema obrazovnog iskustva

Znanje o svijetu oko nas nije tek rezultat „naivnog“ prikupljanja sirovih informacija iz okruženja. One *ulaze* u naše umove u već interpretiranoj formi koju zovemo „strukture“ (Foa i Foa, 1974, prema Rousseau 1995). Strukture se mogu mijenjati ali su prilično rezistentne na promjenu. One će se postaviti prema okruženju na način kojim će se nastojati održati kontinuitet te strukture. Drugim riječima, naši mentalni modeli se mijenjaju samo kada su nove informacije inkongruentne s modelom i kada ih nije moguće odmah interpretirati koristeći se starim modelom (Rousseau, 1995). Jednom kada je shema (mentalni model) formirana, malo je vjerovatno da će se provjeravati nove činjenice i okolnosti (Marković, 2015). Mnogo je veća vjerovatnost za to da ćemo se u interpretaciji svog okruženja osloniti na ono što nam je već poznato.

U skladu s teorijom shema, nova iskustva i informacije, bilo eksplicitne ili implicirane, nastojat će se uklopiti u postojeće mreže znanja. Rousseau (1995, 2001) ističe da se kao rezultat toga stvaraju elaborativnije (složenije) forme već formiranih shema ili će pak nastati nove sheme. U nekim slučajevima se ovaj proces ne pokaže uspješnim i uzrokuje unutrašnji sukob kod pojedinca. Neuspješan proces značajno može doprinijeti usložnjavanju prvih iskustava studenata sa studijem što obično znači dodatni stres za studente koji se tek pokušavaju prilagoditi studentskom životu (Bordia i sar, 2010).

Velika je vjerovatnoća da se mnogo od novih, početnih iskustava po dolasku na studij neće uklapati u već postojeće sheme studenata (očekivanja), posebno s obzirom na to da, kako se pokazuje kroz istraživanja, studenti zapravo i ne znaju mnogo o tome šta mogu očekivati od svog univerziteta. Zbog toga se čini jako važnim preduzeti određene mjere u kontekstu pravovremnog i tačnog informiranja studenata (npr. putem aktivnosti eksternog marketinga) o tome šta mogu očekivati od konkretnog studija kako bi se još u *anticipatornoj fazi razvoja psihološkog ugovora* (faza formiranja očekivanja o uzajamnim obavezama i prije samog dolaska na studij) stvorila što realnija očekivanja. Realističan prikaz studija, nastavnog kolegija i drugih relevantnih aspekata obrazovne situacije predstavlja zapravo eksten-

ziju *realističnog prikaza posla* koji se koristi u komunikaciji s budućim zaposlenicima kako bi se prevenirala eventualna razočarenja i percepcije o povrijeđenosti psihološkog ugovora (očekivanja). U osnovi ovakve komunikacije sa zaposlenicima jeste premisa da do povrede psihološkog ugovora nije ni došlo budući da nije postojao realan osnov za formiranje takvih očekivanja. Očekivanja su često utemeljena na pogrešnim procjenama o tome šta konkretan posao i radni kontekst (u našem slučaju obrazovni kontekst ili konkretan studij) zapravo nudi. Primjer koji ilustrira ovakvu situaciju u visokoobrazovnom kontekstu jeste otvorena i pravovremena komunikacija sa studentima u vezi s propozicijama za učešće studenata u nekom projektnom zadatku. Student koji je propustio odreagovati pravovremeno i kompetentno na neku od faza projektnog zadatka u okviru nastavnog kolegija, svoj neuspjeh i lošu ocjenu ne može pripisati povredi psihološkog ugovora od strane mentora, već vlastitoj nespремnosti da regulira svoje ponašanje u skladu s uslovima psihološkog ugovora vezanim uz sami zadatak. Do povrede psihološkog ugovora od strane mentora nije ni došlo budući da mentor nikada nije ni obećao (propozicije zadatka) da će npr. studentima produžiti rok za dovršavanje zadataka ili pružiti priliku za obavljanje kompenzacijske aktivnosti.

Kako je to već više puta naglašeno, ljudi kreiraju i pripisuju vlastita značenja mnogim događajima, pružajući na taj način vlastiti doprinos konstruiranju stvarnosti. No, ove konstrukcije nisu uvijek samo rezultat individualne percepcije pojedinca. U određenim situacijama, ljudi dijele slične poglede na stvarnost, percepcije i interpretacije određenih događaja. Što je stepen slaganja između pojedinca i drugih veći, to je on skloniji vjerovati da je konkretno očekivanje (ili implicirano obećanje) sasvim realno i da se njim treba rukovoditi u ponašanju. Ovakvo slaganje, prema Windle i Treuer (2014), predstavlja osnov za nastanak tzv. *normativnog psihološkog ugovora* kojeg karakterišu zajednička očekivanja grupe ljudi. Preneseno u visokoobrazovni kontekst to bi značilo kako se u međusobnoj interakciji studenata kreiraju zajednička uvjerenja o tome šta je realno za očekivati od obrazovnog konteksta (kakvu vrstu i razinu usluge: od komunikacije s nastavnim i nenastavnim osobljem, dostupnosti sredstava za rad, metoda i tehnika poučavanja, načina organizacije nastave, sadržaja studijskih programa, itd.). Što su studentski stavovi,

očekivanja, percepcije o postojanju nekih obećanja, međusobno više usklađeni, to je veće pouzdanje u njihovo postojanje.

Prikladno upravljanje studentskim očekivanjima na temelju realističnog prikaza studija treba biti potpomognuto aktivnostima tzv. *onboardinga* ili *ukrcavanja* koje se u organizacijskoj literaturi koristi kao referenca za niz jasno strukturiranih, svrsishodnih koraka koje organizacija preduzima kako bi pružila podršku novozaposlenim u socijalizaciji na radno mjesto i novi radni kontekst. Po istom modelu, *onboarding* studenata podrazumijevao bi niz pažljivo selektovanih, vremenski ograničenih aktivnosti kroz koje bi obrazovna institucija pružila podršku novoprimitljenim studentima da se socijaliziraju na svoju novu ulogu i u optimalnom vremenu prilagode na studij.

Kognitivne skripte obrazovnih usluga

Postoji generalno slaganje u vezi s tim da većina korisnika usluga ulazi s određenim očekivanjima u susret usluzi, i da ona mogu biti jasna, poput onih formiranih u odnosu na poznate situacije, a mogu biti i vrlo neodređena poput onih koja korisnik ima u manje poznatim ili nepoznatim situacijama. Iako i dalje govorimo o kognitivnim shemama (psihološki ugovor je također kognitivna shema), samo o specijalnom obliku kognitivnih shema-skriptama, objašnjenje formiranja studentskih očekivanja od obrazovne usluge iz potrošačka perspektive je utemeljeno u razumijevanju ponašanja potrošača.

Iz kognitivne psihologije je poznato da ljudi stvaraju tzv. kognitivne skripte (poznate i kao sheme događaja) koje predstavljaju unaprijed determinirane stereotipne sekvence aktivnosti (koraka) koje definiraju dobro poznatu situaciju (Schank i Abelson, 1997). Njihova je vrijednost u području znanosti o ponašanju potrošača već odavno prepoznata zbog potencijala skripte da se koristi za opisivanje, pa čak i predviđanje ponašanja potrošača u određenim okolnostima. Potencijal skripti leži u pružanju smjernica u ponašanju ljudi i razvijanju interakcije pojedinca s dostupnim informacijama u kontekstu donošenja odluka (Taylor, Cronin i Hanse). Zbog toga se smatra da su skripte vrlo korisne u razumijevanju procesa donošenja odluka o konzumaciji (potrošnji).

Kognitivnim skriptama se specifikira set aktivnosti koje konstruiraju određenu situaciju, uobičajeni redoslijed njihovog ponavljanja, zatim pojedince koji izvode te aktivnosti te kontekst u kojem se one odvijaju (Hill, 1995). Ponavljanjem iskustva konzumacije usluge, korisnik može razviti skriptu za tu uslugu u odnosu na koju se zatim formiraju očekivanja. Jednom formirana očekivanja postaju osnov za evaluaciju svake sljedeće usluge. To bi značilo da će, naprimjer, student nakon određenog vremena sudjelovanja u obrazovnom procesu, ponavljanja određenih aktivnosti (npr. participiranje u nastavi, obavljanje konsultacija s nastavnicima, komunikacija sa studentskom službom, pohađanje ispita, i dr.) razviti kognitivne skripte o studiranju koje će uticati na formiranje njegovih očekivanja od studija u narednom periodu. Jednom formirana skripta postaje osnov za evaluaciju svake sljedeće isporuke usluge, u konkretnom slučaju svih elemenata nastavnog procesa oko kojih su formirane pojedinačne skripte (npr. očekivanja od efektivnosti i efikasnosti studentske službe, nastave i vježbi na nastavnim kolegijima, informativnosti i svrsishodnosti konsultativnih susreta s nastavnicima, itd.)

Paradigma zadovoljstva naspram paradigme kvaliteta usluge u visokom obrazovanju

Iz konzumerističke perspektive posmatrano, ponašanje studenata kao primarnih klijenata i sudionika visokog obrazovanja, kako smo vidjeli, korespondira sa ponašanjem potrošača. Očekivanja studenata i izbori koje prave karakteristični su za njihovo ponašanje kao potrošača. Sander i sar. (2000) ističu kako se očekivanja studenata smatraju vrijednim izvorom informacija budući da njihovo zadovoljstvo zavisi od odnosa između očekivanja i njihove percepcije stvarne izvedbe, tj. pružene usluge. Maringe (2006) također ističe da je poznavanje razloga opredjeljenja studenata za pohađanje određene visokoobrazovne institucije i/ili smjera studija bitno za razvoj institucionalnog pozicioniranja, odnosno brendiranja. Salijentan s takvim razmišljanjem jeste i stav prema kojem kandidati za upis studija više nisu pasivni potrošači već informirani potrošači koji svoje odluke o izboru studija donose na temelju racionalnog procesa odabira (Baldwin i James, 2000, prema Nicolescu, 2009). Ukoliko je ta premisa tačna, onda bi bilo neophodno razmotriti koju su to sve implicitni i eksplic-

itni faktori koji doprinose oblikovanju očekivanja na temelju kojih studenti prave odabir studija. Hill (1995) navodi sljedeće faktore koji mogu oblikovati očekivanja konzumenata: a) komunikacija “od - usta - do - usta” (Šta drugi studenti govore? Kakve informacije o iskustvu studiranja dijele s drugim studentima?); b) lične potrebe (lične karakteristike studenta, individualne potrebe studenta u nastavi, finansijske okolnosti studenta, i dr.); c) prethodno iskustvo s konkretnom uslugom ili sličnom uslugom (npr. iskustvo koje student ima s nastavom i nastavnicima na nižim razinama obrazovanja); d) eksterna komunikacija koju vodi isporučilac usluge (odnosi se na eksternalni marketing visokoobrazovnih institucija ili pak neka sporadična oglašavanja, putem npr.: printanih promotivnih materijala, tv - reklama, brošura, usmeno datih obećanja od strane nastavnika, itd.).

S druge strane, različite konceptualizacije očekivanja proizvode nejasnoću u pojmovnom određenju očekivanja. U različitim istraživanjima nailazimo tako na pojmove: želja, htijenje, normativna očekivanja, idealni standardi, normativni standardi, adekvatna usluga, pa čak i opisne konstrukcije poput: ono što bi isporučitelj usluge trebao ponuditi, ili normativni standardi koji obuhvataju ono što se korisnik nada da će dobiti, itd. (Hill, 1995).

Prugsamatz, Pentecost i Ofstad (2006) sugerišu kako možemo govoriti i o više nivoa očekivanja potrošača. Model višestrukih očekivanja (engl. multi-expectations model) tako postaje adekvatna supstitucija za prethodni dominantni model koji nije mogao obuhvatiti svu kompleksnost potrošačkog ponašanja oslanjajući se na standard jednog očekivanja (Parasuraman i sar., 1994) (engl. *single standard expectation model*; Parasuraman i sar., 1985). U skladu s ovom orijentacijom, autori sada prave razliku između očekivanja zasnovanih na tome: a) šta klijent misli ili predviđa da bi isporučitelj usluge *mogao* ponuditi – anticipacija usluge (engl. *predicted expectations*; Swan i Trawck, 1980; Zeithaml i sar., 1993) i b) šta klijent osjeća da bi isporučitelj usluge *trebao* ponuditi (engl. *desired expectations*; Parasuraman i sar. 1985). Model višestrukih očekivanja pretpostavlja postojanje dvije paradigme: paradigme kvaliteta usluga (engl. *service quality paradigm*) i paradigme zadovoljstva uslugom (engl. *satisfaction paradigm*). Paradigma kvaliteta usluge sugerise da se o kvaliteti usluge ne može zaključivati isključivo na temelju procijenjene izvedbe isporuke (engl. *performance measures*) već se

moraju uzeti u obzir i mjere očekivanja od izvedbe. U skladu s ovom paradigmom utemeljen je stav da će upravo očekivanja značajno uticati na korisnikovu procjenu kvaliteta usluge i zadovoljstva uslugom nakon što je ona konzumirana (Zaithman i sar., 1993). Time se opravdava potreba za mjerenjem i vrednovanjem očekivanja od kvaliteta prije nego su se korisnici i susreli s konkretnom uslugom. Paradigma zadovoljstva na sličan način sugeriraju da će procjena o zadovoljstvu klijenta proizlaziti iz komparacije očekivanja i percipirane izvedbe usluge (Prugsamatz, 2006).

Iako paradigma kvaliteta usluge i paradigma zadovoljstva imaju sličnosti, jedan od značajnijih aspekata u kojima se razlikuju jeste način konceptualizacije očekivanja. Prema paradigmi kvaliteta usluge, kvalitet usluge predstavlja razliku između onoga što potrošač anticipira da bi mogao dobiti i usluge koja mu je pružena (Parasuraman i sar., 1985). Kvaliteta usluge se ovdje, dakle, definira kao stepen diskrepance između onoga što je korisnik zaželio dobiti (očekivanja o tome šta bi trebao dobiti, a ne šta je mogao dobiti) i njegove percepcije izvedbe usluge (Parasuraman i sar., 1985). Čini se da su očekivanja bazirana na želji kupca (šta bi trebao dobiti) stabilnija od njegovih očekivanja baziranih na predikciji toga šta bi mogao dobiti (Parasuraman, Zeithaml i Berry, 1988). I dok je ocjena kvaliteta usluge najveća kada ne postoji diskrepanca između onoga što je korisnik zaželio dobiti (očekivanja zasnovana na željama) i isporučene usluge koja je konzumirana, najveće zadovoljstvo uslugom nastaje kada isporučena usluga prevaziđe očekivanja o tome šta je korisnik mislio da bi mogao dobiti (očekivanja zasnovana na predviđanju). U obrazovnom kontekstu to bi značilo, naprimjer, da će ocjena studenta o dostupnosti referentne literature potrebne za pripremu ispita biti najveća kada opazi da u univerzitetskoj biblioteci može pronaći sve što mu je potrebno za pripremu ispita (ocjena kvaliteta usluge). No, njegovo će zadovoljstvo uslugom univerzitetske biblioteke biti najveće kada iskustveno potvrdi da je u biblioteci moguće pronaći, pored obaveznih, i druge naslove koji otvaraju ogroman prostor za dalje istraživanje oblasti za koju student pokazuje interes.

U literaturi se često nailazi na nerazriješenu dilemu u vezi s jasnijim definiranjem povezanosti između kvaliteta usluge i zadovoljstva korisnika uslugom. Tako naprimjer, Cronin i Taylor (1992, prema Hill, 1995) ističu da procijenjena kvaliteta usluge vodi zado-

voljstvu korisnika. S druge strane Parasuraman i sar. (1988) smatraju da zadovoljstvo korisnika uslugom oblikuje procjenu o kvaliteti usluge. Hill (1995) predlaže da bi u razrješenju dileme moglo pomoći Bitnerovo (1990) objašnjenje prema kojem se procjena zadovoljstva korisnika odnosi na specifičnost transakcije same usluge, dok procjena kvaliteta usluge predstavlja generalni stav korisnika o izvrsnosti i superiornosti pružatelja usluge u odnosu na sve druge. Hill (1990) stoga predlaže da se na procjenu kvaliteta usluge gleda kao rezultat evaluacije različitih aspekata usluge. Primijenjeno na obrazovni kontekst to znači da bi procjena studenta o kvaliteti pružene obrazovne usluge trebala biti rezultat evaluacije niza diferencijalnih usluga s kojima se student susreće, isporučenih od strane studentske službe, nastavnika, mentora, predsjednika odsjeka, itd.

4.5. Kontraargumenti stavu o primjenjivosti marketinškog pristupa u poslovanju visokoobrazovnih institucija

Marketinški pristup, kao jedan od pet koncepata u skladu s kojima, prema Kotleru (1991) organizacije provode svoju marketinšku aktivnost (preostala četiri koncepta su: proizvodnja, proizvod, prodaja i društveni marketing), u središte aktivnosti, dakle, postavlja korisnika (potrošača), njegove želje i potrebe. Većina organizacija je danas vođena upravo ovim konceptom utemeljenim na filozofiji usmjerenoj na potrošača. Osnovna ideja je da se ključ za postizanje organizacijskih ciljeva (u našem slučaju visokoobrazovne institucije i samog sektora obrazovanja) nalazi u definiranju potreba i želja ciljnog tržišta (obrazovnih usluga) te obezbjeđivanju zadovoljstva (studenta, poslodavaca, društva) na način koji će biti efektivniji i efikasniji od onog koji nudi konkurencija (Kotler, 1991). Prepoznatljivi koncepti u marketinškoj orijentaciji koji se asociraju za ovu filozofiju jesu: ponašanje potrošača, segmentacija tržišta, politika cijena, politika distribucije i politika promocije. U nastojanju da se pobliže razmotre mogućnost primjene marketinškog koncepta u poslovanju visokoobrazovne institucije neophodno je kritički razmotriti u kojoj mjeri su pomenuti koncepti uopšte primjenjivi u obrazovnom kontekstu. Naprimjer, strategije pozicioniranja kojima se organizacije tipično koriste u svrhu razlikovanja od konkurencije, u obrazovnom sektoru pokazuju određena ograničenja. Tako naprimjer Temple i Shattock

(2007) naglašavaju kako se obrazovni proizvodi u nekim društvenim sistemima uopšte ne razlikuju značajno da bi eventualno prouzročili diferencijalnu sliku brenda u svijesti potrošača (potencijalnih studenata). Chapleo (2004) također naglašava kako je opšteprihvaćena činjenica da u obrazovnom sektoru ne postoji stvarna diferencijacija usluga i predlaže pojednostavljeni koncept pozicioniranja u sektoru visokog obrazovanja. Autor smatra da bi svoju prepoznatljivost univerziteti trebali zasnivati na specifičnosti usmjerenja, tj. odluci o tome: da li će biti više orijentirani podučavanju ili znanstveno-istraživačkom radu; znanosti ili umjetnosti, itd. Nadalje, postizanje kvaliteta usluga kojom se nastoji postići veće zadovoljstvo korisnika, u visokoobrazovnom kontekstu je otežano činjenicom da svaki od identificiranih sudionika ili korisnika visokog obrazovanja ima svoj pogled na kvalitetu, u zavisnosti od njegovih specifičnih potreba (Voss, Gruber i Szmigin, 2007). Ovakvi i drugi primjeri u kojima se problematizira dosljedna primjenjivost marketinških principa u sektoru visokog obrazovanja obavezuju na dodatni oprez. Oprez predstavlja preventivu nekritičkog prihvatanja ovog ili bilo kojeg drugog modela poslovanja koji bi mogao, dugoročno gledajući, proizvesti seizmološke posljedice po već prilično uzdrhtali kontekst visokog obrazovanja.

Uprkos postojanju vrlo obimne literature o marketizaciji visokog obrazovanja i ponašanju studenata kao potrošača, i dalje se čini da su nekoherentnost poruka i nedostatnost preciznijih teorijskih modela koji će dovoljno uvažiti specifičnost sektora visokog obrazovanja i njegovu složenost (različiti modeli organizacije visokoobrazovnih institucija) njena glavna obilježja. O tome su razložno govorili još i Hemsley–Brown i Oplatka (2006), naglašavajući specifičnost obrazovnih usluga koju nude visokoobrazovne institucije. U svom istraživanju autori su istakli postojanje negativnih osjećanja akademske zajednice prema potrebi obavljanja marketinških aktivnosti, pa čak i zabrinutosti zbog primjene modela biznis (poslovnog) i industrijskog sektora na sektor visokog obrazovanja. Danas, nešto manje od dvije decenije poslije, imamo tek nešto liberanije i usklađenije stavove po ovom pitanju. Ipak, čini se da će pitanja percepcije etičnosti, lične i moralne filozofije (obrazovanja) te etičkih vrijednosti i društvene odgovornosti onih koji su implicitno ili eksplicitno uključeni u upravljanje marketingom visokoobrazovnih institucija (npr. nastavnici

implicitno učestvuju u marketingu studijskog programa i/ili institucije u kojoj rade čak i kada to ne rade eksplicitno, dakle u skladu s nekom postojećom strategijom) kotirati vrlo visoko u raspravama unutar akademskog konteksta. Iako istraživanja o marketinškim aktivnostima u sektoru visokog obrazovanju više nisu u pionirskoj fazi o kojoj su u to vrijeme svojim istraživanjem svjedočili autori (npr. Hemsley–Brown i Oplatka, 2006), čini se da ne prestaje biti važno insistirati na razvijanju i prikladnom usklađivanju marketinga sa specifičnošću sektora visokog obrazovanja.

Kritika integriranja metafore studenta kao konzumenta u poslovnu filozofiju univerziteta

Vrlo kompleksan sistem relacija koje student ostvaruje sa svojim neposrednim obrazovnim okruženjem (najprije sa nastavnicima a zatim i s menadžmentom i nenastavnim osobljem) predmetom je brojnih diskusija već dugi niz godina (Halbesleben, Beckern i Buckley 2003). Kao posljedica toga, u literaturi koja se bavi ovom oblašću nailazimo na perspektive u kojima se na studente gleda kao „konzumente“, „klijente“, „zaposlenike“ i „partnere“, „koproducente“, „mlađe partnere“, itd. Riječ je o metaforama kojima se na vrlo funkcionalan način nastoji obuhvatiti odnos između studenata i obrazovnog sistema, a ponajviše nastavnog osoblja. Metafore su, kako McCulloch (2009) ističe, moćne i služe kao jezično oružje kojim se strukturira percepcija o nečemu i oblikuju korespondentne aktivnosti.

Halbesleben i Wheeler (2009) ističu da uprkos tome što su znanstvenici u oblasti menadžmenta ponudili različite metafore za opisivanje uloge studenata u obrazovnom kontekstu, posebno u edukaciji u oblasti biznisa, istraživači tek trebaju ispitati potencijalnu identifikaciju studenata s predloženim metaforama i njihovu povezanost s obrazovnim ishodima. Bozlik (2002) upozorava da će pored kritičkog promišljanja svake od predloženih metafora iz perspektive nastavnika i menadžmenta biti izuzetno važno insistirati i na ispitivanju studentske perspektive o vlastitoj ulozi u obrazovanju za svaku od njih.

No, činjenica je da u posljednje vjerovatno tri decenije u prostoru visokog obrazovanja, u javnom diskursu ipak dominira jedna metafora - metafora studenta kao kupca ili konzumenta. McCulloch (2009)

naglašava da je metafora „student kao konzument/kupac uticala na novu filozofiju i poimanje kvaliteta u obrazovanju, ali i generalno na osmišljavanje načina pružanja podrške studentima (kreiranje usluga). Neosporna je činjenica, kako sam autor kaže, da je marketinški pristup pomogao u unapređenju određenih aspekata studentskog iskustva studiranja, no sam koncept i njegova konkretna implementacija u obrazovnom kontekstu treba, u najmanju ruku, biti kritički evaluirana. Relativna uspješnost primjene marketinškog pristupa zabilježena u literaturi iz oblasti biznis edukacije kao i manji otpor prihvatanju filozofije u kojoj se student identificira s ulogom kupca, ne može rukovoditi ocjenama njene prikladnosti za sve druge ne-biznis obrazovne kontekste. Riječ je, dakle, o metafori koja je salijentna s marketinškim konceptom poslovanja i kojom ćemo se od sada baviti na drugačiji način – sagledavajući argumente koji proturječe tendenciji da se odnos između studenta i obrazovnog sistema/institucija i svih njegovih pripadajućih elemenata posmatra iz konzumerističke perspektive. U literaturi je moguće pronaći vrlo konstruktivne osvrte i kritike na metaforu studenta kao konzumenta (kupca, potrošača) koja je zbog svoje privlačnosti očigledno utrla put u vokabular i praksu brojnih visokoobrazovnih institucija. U nastavku će biti ponuđen sažetak nekih od najčešće artikuliranih kritika ove metafore, s osvrutom na potencijalno ozbiljne praktične i društvene posljedice njene nekritičke recepcije na sve sudionike visokog obrazovanja.

- *Distanciranje uloge studenta od drugih uloga u tripartitetnom odnosu u obrazovanju*

Univerzitetski život je baziran na svojevrsnoj ravnoteži između sljedeće tri ključne skupine aktera koje čine tripartitetni odnos: studenata, nastavnika i administracije (nenastavnog osoblja i menadžmenta visokoobrazovne institucije). Svaka od njih, kako ističu McMillan i Cheney (1996) ima svoje individualno postavljene ciljeve, naviku promišljanja autoriteta, vrijeme provedeno u visokoobrazovnoj instituciji, svako od njih je razvio određeni stepen lojalnosti, i ima svoj identitet. Usvajanjem metafore studenta kao kupca kreira se velika *distanca između studenta i obrazovnog procesa*, svodeći ulogu studenata na ulogu potrošača onog što univerzitet nudi. Preuzimanjem takve uloge, student se u značajnoj mjeri lišava odgovornosti i uticaja u procesu tzv. „proizvodnje znanja“, čime se

značajno umanjuje njegova uloga. Odsustvo odgovornosti za vlastito učenje također ostavlja prostor za prebacivanje krivice za loš uspjeh tokom studija na nastavnike (Clayson i Haley, 2005). Franz (1998) ističe kako je obrazovanje mnogo više od pakiranja i isporuke znanja pasivnim konzumentima i zaključuje da je za dosezanje obrazovnih ciljeva i ispunjavanja misije obrazovanja neophodno da studenti igraju mnogo aktivniju integralnu ulogu u vlastitom obrazovanju umjesto da su pasivni i submisivni u tom procesu. Otušeni od procesa učenja, studenti gledaju na obrazovanje kao nešto što treba „izdržati“, a ne „prigriliti“ (Franz, 1998). Franz naglašava kako studenti ne mogu biti proizvod koji je bez prava glasa u proizvodnom procesu – tamo gdje se modus operandi na visokoobrazovnoj instituciji oblikuje u skladu s tom perspektivom, proces obrazovanja je obično do te mjere standardiziran i institucionaliziran da više podsjeća na masovnu proizvodnju.

- *Smanjenje autonomije i autoriteta akademskog osoblja i poticanje akademskog karijerizma*

Uočljiva je tendencija smanjenja autonomije i autoriteta akademskog osoblja, uz osjetno povećanje menadžerske kontrole nad radom akademskog osoblja i svih procesa koji se odvijaju na univerzitetu. Funkcija univerziteta se pri tom prevashodno vidi u preuzimanju tržišne uloge s funkcijom obezbjeđivanja i pružanja onog što studenti zahtijevaju. Svi ovi procesi vode deprofesionalizaciji akademske uloge (McMillan i Cheney, 1996). U slučaju neispunjavanja očekivanja studenata, nastavnici mogu na vrlo jednostavan način biti kažnjeni kroz negativne ocjene na studentskim evaluacijama rada nastavnika. Usvajanjem metafore studenta kao konzumenta čini se da se nastavnici sve više „guraju“ prema usvajanju vještina i povećanju motivacije za samopromocijom (McMillan i Cheney, 1996), što vodi sve većem ohrabivanju akademskog karijerizma i daljoj deprofesionalizaciji akademske uloge.

- *Ohrabrivanje zabavnog modela učenja (model učenja kao zabave)*

Usvajanjem metafore studenta kao konzumenta, također, se promovira i zabavni model učenja (engl. *entertainment model of learning*).

ing). Franz (1998) upozorava na sve prisutniju praksu u kojoj se naglašava vrijednost obrazovanja koju ono zapravo nema – zadiviti studente. Ovakav pristup proizvodi sljedeće značajne posljedice: legitimiziranje pritiska na akademsko osoblje u smjeru pretjeranog pojednostavljivanja nastavničke prakse (u skladu s očekivanjima studenata), te povećanje vjerovatnosti za dobivanjem loših povratnih informacija iz godišnjih evaluacija nastavničkog rada. Eagle i Brennan (2007) ističu primjetnu tendenciju usvajanja stava da je “kupac uvijek u pravu” što u slučaju visokog obrazovanja može voditi smanjenju kriterija ocjenjivanja studentskog uratka, inflacije ocjena i nagrađivanja nerada. Franz (1998) također zaključuje kako je jedna od vrlo upečatljivih posljedica usvajanja takve metafore s dalekosežnim efektima „neumoljiva“ inflacija ocjena. Ona se dešava zbog nekritičke privrženosti ideji zadovoljavanja želja studenata kao kupaca i održavanja njihovog zadovoljstva pružanjem tačno onoga što studenti (po)žele. Clayson i Haley (2005) također naglašavaju kako visokoobrazovne institucije postaju sve više fokusirane na stručno usavršavanje na račun opštih, prenosivih znanja (poput analize kritičkog razmišljanja), što se dešava u kombinaciji sa smanjenim akademskim standardima i inflacijom ocjena. Carlson i Fleisher (2002) upućuju također kritiku na to da se od predavanja sve više očekuje da su zabavna a da manje zahtijevaju aktivno učešće studenata. Autori primjećuju i vrlo nisku pismenost, rijetku praksu hvatanja bilješki kao i skoro pa nepostojeće interesovanje i radoznalost u nastavnom procesu.

- *Svođenje obrazovanja na proizvodnju nečeg što će se kasnije nuditi kao proizvod*

Istaknuti argument u kontekstu ovog zapažanja jeste da svođenje dizajna nastavnog plana i programa prvenstveno na zadovoljavanje očekivanja studenata (i drugih, distalnih sudionika visokog obrazovanja, poput roditelja, poslodavaca, itd.) predstavlja vjerovatno najozbiljniju prijetnju ispunjavanju liberalnih ciljeva, koji su tradicionalno povezani s visokim obrazovanjem (McMillan i Cheney, 1996). Shvaćanje obrazovanja kao procesa biva supstituirano gledištem u kojem se ono što se u obrazovanju dešava vidi kao proizvodnja nečeg (znanja, usluga) što se studentima „nudi“. Pod okriljem metafore studenta kao konzumenta, studenti se posmatraju kao kupci nastavnih

kolegija i studijskih programa, dok se uloga nastavnika i visokoobrazovnih institucija svodi na privlačenje i zadržavanje studenata. Nastavnici postaju podređeni svojim klijentima i/ili dominantni nad njima kao svojim proizvodima (Franz, 1998). Studenti koji se sve više orijentiraju ka vrednovanju obrazovnog iskustva s dominantno njegove tržišne vrijednosti (na šta apsolutno imaju pravo s obzirom na konstelaciju društvenih okolnosti koje takvo nešto stimulise), posebno se rukovodeći procjenom o tome šta će njihov budući poslodavac očekivati od njih na radnom mjestu, primarno se rukovode instrumentalnim, karijerno vođenim ciljevima obrazovanja. Usvajajući potrošačku perspektivu, studenti sve više očekuju bolje ocjene, nezavisno od toga da li su ih zaslužili, odnosno na trud koji su uložili (Lammers i sar., 2005).

- *Pasivizacija studenata*

Kaye, Bickel i Birtwistle (2006, prema McCulloch, 2009) naglašavaju da internalizacija ove metafore od strane studenata vodi njihovoj pasivizaciji. S naglašenim ciljem okončanja studija, studenti preuzimaju pasivnu ulogu iz koje čekaju na informacije koje će im biti potrebne i dovoljne za ispunjenje takvog cilja. Iako bi zaključak o tome da je usvajanje ove metafore jedino odgovorno za ovakvu klimu u obrazovanju vjerovatno bio prestrog i nedovoljno utemeljen, McCulloch (2009) zaključuje da studenti koji dolaze s predispozicijom da obrazovanje i sebe u obrazovnom kontekstu vide na opisani način, otežava nastavnicima stvoriti okruženje za učenje koje će ove studente dovoljno stiumulisati na visoku performansu i motivirati ih da svoje obrazovno iskustvo ocjenjuju vodeći se i drugim ciljevima obrazovanja koja su mu tradicionalno inherentna (ne isključivo tržišna). Težnja ka certificiranom znanju i sticanju dovoljno dobrih referenci za „dovoljno dobro“ pozicioniranje na tržištu rada u nastavi se obično prepoznaje u orijentaciji studenata kao ispunjenju kratkoročnih ciljeva u učenju (McMillan i Cheney, 1996). Studenti često tragaju za lakšim programima i kursevima u okviru kojih mogu relativno lako dobiti dobre ocjene (Clayson i Haley, 2005). Za pretjeranu strogost nastavnici mogu biti kažnjeni kroz negativne ocjene na studentskim evaluacijama.

- *Prenaglašavanje individualizma i kompetitivnosti*

Metafora studenta kao konzumenta implicira konkurentno ponašanje studenata. To često podrazumijeva donošenje odluke o tome da se individualistički ponaša, na uštrb kolektivismu, saradnje i ispunjavanja komunalnih ciljeva, a sve sa ciljem isticanja među drugima (studentima). I dok s komunalnom orijentacijom pojedinac doživljava ispunjenje ciljeva kroz razvoj odnosa s drugima i osjećaj pripadnosti, individualistička orijentacija podrazumijeva ispunjenje ciljeva kroz individualna postignuća i osjećaj nezavisnosti (Guisinger i Blatt, 1994). Bakan (1966) vidi individualnost i komunalnost kao dva temeljna modaliteta ljudskog postojanja, pri čemu prva implicira težnju pojedinca da ovlada okolinom, iskusi kompetentnost, postignuće i moć, dok se u komunalnosti prepoznaje orijentacija ka bliskoj povezanosti i saradnji s drugima. Konzumeristički model često privilegira sebične oblike individualizma, zbog čega je ugrožen saradnički model rada u učionicama, i povećana kompetitivnost među studentima. McMillan i Cheney (1996) sugeriraju da je naglasak potrošačkog modela na konkurentnosti s drugim potrošačima, te odašiljanje poruke kako saradnja ne predstavlja efikasan način dolaska do individualnih ciljeva. Sve to se čini sasvim neprikladnim u visokom obrazovanju. McCulloch (2009) ističe kako promicanje posesivne (Schmookler, 1993) naspram komunalne (Etzioni, 1994) orijentacije ima potencijalno negativne posljedice za cjelokupno društvo, posebno u smislu socijalne fragmentacije (engl. social fragmentation). Značajan sociološki prilog razmatranju pitanja socijalne fragmentacije došao je još s Durkheimovom teorijom solidarnosti i klasičnom teorijom o diobi društva. U fokusu je pitanje uzroka slabljenja veze između pojedinaca i grupe, te između grupa, a s obzirom na visok stepen dostupnosti, do tada najsolidnijih uslova zajedničkog rada, međusobnog komuniciranja (Katunarić, 1983). Odjeci ovakve društvene tendencije prolamaju se društvenom zbiljom i danas. U uslovima nikada veće međusobne povezanosti ljudi posredovane procesima digitalizacije, ljudi se danas, čini se, sve više otuđuju jedni od drugih, što je dodatno podstaknuto nastavkom fragmentacije društva.

- *Pretpostavka o tome da studenti donose informisane odluke kao neutemeljena tvrdnja*

Pretpostavka konzumerističkog pristupa jeste da konzumenti donose informisane odluke o svom potrošačkom ponašanju. Primenjeno na obrazovni kontekst to bi značilo da se polazi od pretpostavke kako su studenti znanjem (dovoljno) kapacitirani da donose prosudbe, ocjene o tome šta je korisno za njih, kakvo znanje trebaju, u kojem obliku to znanje treba biti ponuđeno, kada i u kojoj mjeri. No, u kontekstu rasprave o tome, opravdano je zapitati se koliko su studenti uopšte kompetentni donositi takve odluke, budući da ih studij tek oblikuje, kapacitira za njihovo donošenje. Studenti nisu u prilici donositi obaviještene ili informisane odluke, budući da kompetencije koje su im potrebne za takvo šta tek razvijaju kroz obrazovanje. Uloga obrazovanja i jeste u tome da razvija i oblikuje takve kapacitete kod studenata koje će im tek omogućiti informirano donošenje odluka. Peters, Brandbard i Martin (2005, prema McCulloch, 2009) ističu kako su bitne informacije i alati potrebni za donošenje informisanih odluka nešto što studenti stižu tokom studija. Prema istim autorima, uloga obrazovanja, u osnovi i jeste u tome da se studenti kapacitiraju znanjem i vještinama (kompetencijama) koje će im do kraja studijskog programa omogućiti donošenje informisanih odluka. Potreban je, dakle, i određeni nivo zrelosti u donošenju odluka koji konotira ličnu odgovornost studenta, pouzdanost i samosvijest. Analogija s potrošačkim ponašanjem, dakle, u kojem se veliki značaj daje ulozi informacije koju potrošač ima kako bi donosio informisane odluke u svom ponašanju (spram nekog proizvoda ili usluge) ne može biti primjereno aplicirana u obrazovni kontekst-studenti nisu potrošači, oni su prevashodno studenti.

4.6. Zaključna razmatranja i preporuke

Na temelju prethodne analize moguće je prepoznati koja su to neka od ograničenja primjene marketinške koncepcije u poslovanju visokoobrazovnih institucija te u čemu se ogledaju potencijalne konsekvence nekritičke implementacije biznis modela (i neprofitnih i profitnih) u organizaciji rada i poslovanja institucija visokog obrazovanja. Ipak, važno je prepoznati i određene modalitete koji trebaju, ukoliko već nisu, naći svoje mjesto u menadžerskim promišljanjima

o unapređenju kvaliteta visokog obrazovanja i podizanja nivoa percipiranog kvaliteta obrazovnog iskustva studenata. U nastavku je dat pregled nekih od vjerovatno važnijih „lekcija“ koje možemo dobiti iz marketinške koncepcije poslovanja kao i pristupa upravljanju pomoću psihološkog ugovora. S ciljem kvalitetnijeg uređenja nastavnog procesa ali i svih drugih aspekata obrazovnog procesa u odnosu na koje se može evaluirati studentsko iskustvo potrebno je obratiti pažnju na sljedeće segmente: bolje poznavanje studenata; uvođenje prakse onboardinga i offboardinga studenata; ispitivanje očekivanja studenata i primjereno usklađivanje istih s realitetom prilika u visokoobrazovnim institucijama; poticanje studenata na veću angažiranost u nastavnom procesu kroz promoviranje njihove „koproductivne“ uloge u vlastitom obrazovanju; ispitivanje zadovoljstva studenata u funkciji unapređenja kvaliteta nastavnog procesa.

Bolje poznavanje studenata

Neosporna je činjenica da je univerzitet, pojednostavljeno rečeno, mjesto sticanja znanja i vještina koje pojedinca osposobljavaju za kompetentnu participaciju u društvu, na tržištu rada. No, njegova je značajna uloga i u poticanju sazrijevanja i razvoju karaktera koji konotira ličnu odgovornost i pouzdanost studenata, njihovu samosvjesnost i spremnost na artikulaciju sistema vrijednosti s kojom će nastojati uskladiti svoj način života. Takvu ulogu visoko obrazovanje ne može obnašati ukoliko ne poznaje svoje studente.

U praksi visokog obrazovanja koju definira uobičajnost da fakultet/univerzitet „upoznaje“ studente isključivo na temelju informacija prikupljenih kroz upisne materijale deprivirana je mogućnost da se preciznije definišu očekivanja od obrazovanja. U zrelijoj inačici ove prakse, institucije su posvećene izrađivanju sveobuhvatnijih studentskih profila i prije nego studenti pristupe nastavnom procesu, nakon čega se isti vremenom ažuriraju. Ovi potpuniji profili podataka, s informacijama o aspiracijama studenata, njihovim karijernim težnjama, akademskim i vanakademskim interesovanjima, psihološkim dispozicijama te drugim osobnim okolnostima studenta (uslovi života, porodična odgovornost, zdravstveni status) značajno bi olakšali razumijevanje njihovih stavova i ponašanja u nastavi, u konačnici i potreba koje očekuju zadovoljiti kroz obrazovanje.

Uvođenje prakse onboardinga i offboardinga studenata

Onboarding studenata ovdje treba shvatiti kao koncept prilagodbe studenata na studij, koji bi kao i u kontekstu njegove primjene u korporativnom svijetu, za primarni cilj imao skraćivanje vremena od trenutka kada student zakorači na fakultet do trenutka kada se osjeti spremnim aktivno i kompetentno participirati u nastavnom procesu, zbog čega će se osjećati zadovoljnim i doraslim situaciji u kojoj se našao. Uspješan onboarding proces znači da se student na jedan koherentan, organiziran način uspio emocionalno povezati s akademskim kontekstom, socijalnim okruženjem, te se osjetio spremnim kompetentno sudjelovati u nastavnim aktivnostima s ciljem postizanja obrazovnih ciljeva. Koncept onboardinga treba razlikovati od klasičnog koncepta orijentacije na studij.

Orijentacija je obično jednokratni program u kojem se prema studentima postupa na isti način. Fokus je na uspostavljanju korektnog transakcijskog odnosa između studenta i institucije, pri čemu se pažnja najprije i najviše usredotočava na rješavanje administrativnih uzajamnih obaveza (upisi, školarina, biranje studijskog programa, odsjeka, izbornih nastavnih kolegija, rješavanje studentskog statusa, i dr.). U tom administrativnom limbu, koji je vrlo često u sprezi s napetošću i pritiskom vremenskih rokova za rješavanje takvih administrativnih pitanja, obično izostaje poruka dobrodošlice i emocionalna podrška studentima u trenutku koji za njih predstavlja veliku životnu promjenu i prekretnicu. Povezivanje institucije sa studentima na ovakav način često zasjenjuje emocionalno povezivanje koje bi imalo značajnu ulogu u oblikovanju prvih pozitivnih iskustava i stavova studenata prema instituciji. Istekom vremena predviđenog za orijentaciju, sve se radnje usmjerene tome završavaju, bez obzira da li je cilj postignut ili ne.

Onboarding, s druge strane, predstavlja kontinuirano, individualizirano putovanje studenta koje započinje s njegovim upisom na fakultet i završava kada student ispuni cilj uspješne integracije na studij (u zajednicu). U osnovi, on doprinosi stvaranju pretpostavki za uspješniju osobno-emocionalnu prilagodbu studenata na studij, a time i bolju akademsku prilagodbu (kvalitet uratka, manje izostanaka s nastave, odnosno veći tzv. prezentizam, veća stopa zadržavanja studenata na studiju itd.). Za razliku od orijentacije na studij, onboarding zahtijeva mnogo više pažnje, resursa za implementaciju, stoga je i daleko izazovnija praksa za visokoobrazovne institucije.

Onboarding se najčešće dovodi u vezu sa zadržavanjem studenata na studiju, a zatim s njihovom uspješnošću tokom studija. Pored visokog stepena uključenosti menadžmenta i nastavnog osoblja u proces uspješnije prilagodbe studenata na studij, vrlo je bitna i tehnička podrška koja obično predstavlja važan resurs u tzv. managementu akademskom integracijom studenata na studij. Mnogo od informacija koje imamo o studentima u fazi dolaska na studij korisno je povezati s daljnjim planiranjem aktivnosti u vezi s njihovom efikasnijom prilagodbom. Sve bitne informacije prikupljene bilo kada do tog trenutka trebaju biti raspoložive savjetnicima čija je uloga učiniti proces onboardinga na studij efikasnijim. To, u nekim vrlo razvijenim programima onboardinga podrazumijeva i uspostavljanje bliske saradnje s institucijom prethodnog nivoa obrazovanja (npr. srednjom školom koju je student pohađao). Na ovaj način je omogućeno prikupljanje informacija o studentu koje bi mogle biti relevantne za razumijevanje nekih njegovih osobnih okolnosti s kojima dolazi na studij. Ovdje je važno naglasiti da se uspješnost studenta, prema kojoj je i orijentiran proces onboardinga, ne može operacionalizirati isključivo kroz njegovu akademsku prilagodbu već i kroz emocionalnu i socijalnu, koji predstavljaju značajne aspekte sveukupne prilagodbe studenata na studij (Dautbegović, 2020). Kroz preciznu identifikaciju predstave uspješnog prilagođenog studenta (kako se osjeća, misli i ponaša) moguće je onda i evaluirati uspješnost onboarding procesa. To, između ostalog, podrazumijeva: a) detaljnije opisivanje kriterija ili mjera uspješnosti onboarding procesa, poput npr.: participacije u nastavi, angažmana u zajednici, financijske sigurnosti studenta, mentalnog zdravlja studenta itd.; b) utvrđivanje efikasnosti procesa u odnosu na ranije utvrđeni vremenski okvir za realizaciju planiranih aktivnosti; c) dostupnost i efikasnost ljudskih kapaciteta (resursa) koji preuzimaju odgovornost i obavezu za realizaciju onboardinga; d) planiranje finansijskog opterećenja institucije (npr. vrijeme koje mentori, nastavnici i drugo osoblje posvećuju ovim aktivnostima izvan svoje uobičajene radne uloge) itd.

Iako stopa retencije studenata (zadržavanja studenata na studiju) ne bi trebala biti ultimativni cilj, ona će u najvećem broju slučajeva komunicirati koliko su neka obrazovna institucija ili studijski program bili uspješni u odgovoru na očekivanja društva, koliko je bio uspješan proces prilagodbe studenata na studij, itd. Kada se odlasci

već dešavaju, te stopa napuštanja studija postane indikativna za preusmjeravanje pažnje na moguće razloge za takvo nešto, važno je znati prepoznati i najdiskretnije signale koji na to upućuju. Uspješan onboarding studenata bi trebao smanjiti stopu napuštanja studija, no to nije garant da studenti (iz različitih razloga) neće donijeti odluku o odlasku ili tzv. „zamrzavanju“ studija. Zbog toga je korisno uvesti i procedure offboardinga studenata koje će omogućiti instituciji da iz direktne komunikacije sa studentima koji odlaze sazna više o razlozima takve odluke. Uvođenje procedura intervjuisanja studenata koji napuštaju studij ili drugi modaliteti prikupljanja informacija preveniraju instituciju od toga da izgubi iz vida bilo kojeg studenta za kojeg bi tek u retrospekciji shvatila da ga je izgubila. Iako razlozi odlaska mogu biti brojni (porodične odgovornosti, pronalazak posla, finansijsko opterećenje studiranja, pomankanje zainteresiranosti za konkretan studij, nezadovoljstvo prilikama i mogućnostima ostvarivanja prava studenta, itd.), institucije visokog obrazovanja bi trebale uzeti u obzir mogućnost da bi eventualno uočavanje određenog trenda odlaska zbog konkretnog razloga moglo pomoći u unapređenju obrazovnog procesa. Uspostavljanje prakse održavanja posljednjih formalnih susreta sa studentima u odlasku je, između ostalog, prilika i za iskazivanje jednog vida zahvalnosti i poštovanja prema studentima. Iz svih navedenih razloga „tihi“, neprimjetni odlasci studenata moraju postati glasniji.

Ispitivanje očekivanja studenata i primjereno usklađivanje istih s realitetom prilika u visokoobrazovnim institucijama

Upoznavanje studenata vodi dalje pronicanju u njihova očekivanja koja su nerijetko u sukobu s realitetom okruženja i konteksta u kojem se nalaze. Komunikacija „od - usta - do - usta“, zatim raznovrsne potrebe koje studenti teže zadovoljiti kroz obrazovanje, prethodna iskustva u obrazovnom sistemu (u srednjoj školi, osnovnoj školi), recepcija poruka koje institucije šalju svojim potencijalnim studentima kroz aktivnosti eksternog marketinga, itd., predstavljaju poseban izazov institucijama u njihovom pokušaju formiranja tačnih pretpostavki o tome s kakvim to sve očekivanjima studenti dolaze na studij. Jedini adekvatan odgovor na ovakav izazov je prikupljanje informacija o studentskim očekivanjima a zatim i njihovo prikladno

usklađivanje s realitetom prilika u visokom obrazovanju. No, takva praksa ne podrazumijeva amnestiranje visokoobrazovnih institucija, nastavnika i drugih sudionika visokog obrazovanja (prevashodno kreatora obrazovnih politika i prilika za njihovu implementaciju) od odgovornosti da unapređuju svoj rad i oblikuju ga dijelom i u skladu s naraslim i sve rastućim očekivanjima studenata. Studenti moguće nisu uvijek u pravu, no od njihovog zadovoljstva iskustvom studiranja, spremnosti da se aktivno uključe u nastavni proces, zavisi direktno i razina kvaliteta obrazovnog procesa. U tom smislu nameće se potreba za adekvatnim praćenjem i upravljanjem očekivanjima studenata i njihovom percepcijom kvaliteta usluge koja im se pruža. Treba voditi računa o tome da je spremnost studenata da participiraju u ovom procesu osnovna pretpostavka efikasnog mehanizma prikupljanja podataka o njihovim očekivanjima i percepcijama. To prevashodno znači uspostavljanje odnosa povjerenja zbog kojeg studenti vjeruju da će njihove procjene biti adekvatno iskorištene u svrhu unapređenja obrazovnog procesa.

Poticanje studenata na veću angažiranost u nastavnom procesu kroz promoviranje njihove „koproducentske“ uloge u vlastitom obrazovanju

S ciljem povećanja aktivne uloge studenata u oblikovanju tzv. obrazovne usluge koja im se pruža potrebno je razumjeti koji to sve faktori utiču na njihovu spremnost za povećanim angažmanom u nastavi. Pored sposobnosti koje studente predisponiraju na veću ili manju aktivnost i kompetentnu participaciju u nastavnom procesu, postoje i drugi faktori na koje se može više uticati. Naprimjer, jasnoća studenata o tome šta se od njih konkretno očekuje u nastavi, koje su njihove uloge, obaveze i odgovornosti, poželjni obrasci komunikacije primjereni akademskom kontekstu itd., značajno utiču na spremnost studenata da aktivno participiraju u nastavi. Jasnoća u vezi s tim šta se od njih očekuje ali i šta im se zauzvrat pruža, daje studentima mogućnost razumijevanja, i odabira odgovarajućih oblika ponašanja ali i predviđanja posljedica svog ponašanja u svakom trenutku. Taj osjećaj psihološke sigurnosti, koji proizilazi iz mogućnosti anticipacije pa i kontrole određenih ishoda, utiče na veću spremnost studenata za angažmanom. Pružanje realističnog prikaza nastavnog

kolegija i obrazovanja u okviru nekog studijskog programa pokazuje se efikasnim u poticanju rasprave o ulogama nastavnika i studenata (Bailey, 2000). Na taj način se obezbjeđuje povoljan kontekst za izgradnju pozitivnog psihološkog ugovora između studenata i nastavnika (fakulteta) i prevenira se nezadovoljstvo proizašlo iz neadekvatne (netačne) percepcije okruženja.

Nadalje, motivacija studenata također utiče značajno na spremnost za angažmanom. Dostupnost vanjskih i unutrašnjih nagrada koje je uz to moguće direktno povezati s ulaganjem većeg napora i truda, djeluje motivacijski u smjeru povećanog angažmana. Pored određenih konkretnih obrazovnih ishoda koji studentima mogu predstavljati privlačan cilj (npr. položeni ispiti, pohvala nastavnika, dobivanje stipendije, itd.) postoji niz psiholoških nagrada koje studenti često visoko vrednuju (npr. osjećaj uživanja u saznavanju, prepoznavanje noviteta i kreativnosti, porast percipirane kontrole, itd.).

Angažiranost studenata u velikoj mjeri zavisi od dominantne percepcije njihove uloge u obrazovanju. Ukoliko se studente vidi i tretira kao konzumente/kupce neke obrazovne usluge tada je za očekivati da će se studenti ponašati kao pasivni kupci bez posebnog uključivanja u sam proces kupovine. Prikladnija metafora jeste metafora studenta kao koproducenta obrazovne usluge koja konotira veću upućenost studenata u njihovu ulogu u obrazovnom procesu i svjesnost o tome da nema garancije uspjeha bez kontinuirane uključenosti studenta u obrazovni proces. Studenti su često motivirani doživljajem mogućnosti vanjske primjene znanja što ih ujedno ohrabruje da preuzmu ulogu koproducenta u obrazovnom sistemu.

Ispitivanje zadovoljstva studenata u funkciji unapređenja kvaliteta nastavnog procesa

Nezavisno od toga s koliko povjerenja ili rezerve uzimali doživljaj studenata o kvaliteti nastavnog procesa u sveukupnoj procjeni kvaliteta obrazovnog sistema (pitanje nezrelosti studenata za donošenje informisanih zaključaka o tome kako obrazovanje i nastavni proces trebaju izgledati), neosporno je važno prihvatiti realitet toga da je obrazovni proces orijentiran ka unapređenju zadovoljstva studenata. Takvu orijentaciju opravdava i činjenica da je fakultet/akademija, kako je već prethodno istaknuto, jedinstven oblik organizacije

po tome što ima tu mogućnost i privilegiju da dok odgovara na potrebe svojih „klijenata“ istovremeno ih i oblikuje (po „vlastitoj mjeri“). To implicira da fakultet kroz obrazovnu „uslugu“ koju nudi (npr. znanje, vještine, kompetencije, izgradnja karaktera i poticanje zrelosti intelektualnog promišljanja o sebi i drugima) utiče na formiranje očekivanja studenata kojima je ta usluga pružena. Nemati interes za ispitivanje zadovoljstva studenata značilo bi nemati interes za efekte obrazovne usluge (danas često u tom smislu govorimo o obrazovnim ishodima). Ispitivanje zadovoljstva studenata, stoga, između ostalog, mora biti shvaćeno kao sastavni dio metodologije ispitivanja kvaliteta u visokom obrazovanju. Informacije o zadovoljstvu studenata se moraju prikupljati sistematično, periodično i s jasno utvrđenom svrhom. Rezultati takvih ispitivanja moraju biti transparentni, dostupni i studentima, nastavnicima, nenastavnom osoblju i menadžmentu visokoobrazovnih institucija. Još važnije od toga, moraju imati konkretne konsekvence u smjeru unapređenja prilika u obrazovnom kontekstu. Pored očiglednog razvojnog efekta koje bi posljedice provođenja ispitivanja zadovoljstva studijem trebale imati na kvalitet u obrazovanju, važan je i efekat koji se prepoznaje u doživljaju studenata o njihovoj uticajnosti i prepoznatosti kao partnera u odlučivanju o vlastitom obrazovanju.

No, da bi studentske evaluacije nastave (nastavnika) i procjene zadovoljstva kvalitetom u obrazovanju bile valjan izvor informacija, potrebo je posebnu pažnju posvetiti konstrukciji evaluacijskih upitnika i samom planiranju metodologije istraživanja. Tu je, između ostalog, posebno važno uzeti u obzir činjenično stanje o tome o kojim aspektima nastavnog procesa su studenti kompetentni davati ocjene. Također je važno prepoznati koji su to sve irelevantni faktori koji bi mogli uticati na studentske evaluacije kako bi ih se eventualno kontroliralo. Primjer toga jeste uticaj faktora opterećenja studenta u nastavi na njegovu evaluaciju nastavnika. Istraživanja pokazuju (npr. Stapleton i Murkison, prema Halbesleben i Wheeler, 2009) tendenciju studenata da daju niže ocjene na evaluaciji nastave i nastavnika s obzirom na subjektivno (pre)opterećenje koje osjećaju u nastavi, iako su njihovi rezultati učenja iznatprosječni. Još su važnije vrlo konkretne posljedice takvih okolnosti. Naime, ukoliko visoku razinu opterećenosti (angažiranosti) studenata u nastavi prati niža evaluacija nastave (i nastavnika), popraćena zabrinutošću i neodobravanjem

menadžmenta, nastavnici se dovode u situaciju više razmišljati o ocjenama studenata nego o efektima učenja koje žele postići. Time se u značajnoj mjeri devalvira kvalitet obrazovnog procesa zbog, ovaj put, neprimjerenog usklađivanja nastavne prakse s očekivanjima studenata.

U osnovi svih razmatranih i predloženih praksi jeste maksima izgradnje i održavanja kulture povjerenja između svih sudionika visokog obrazovanja. Iako su studenti u fokusu kritičke analize mogućnosti integriranja marketinške koncepcije u poslovanju visokoobrazovnih institucija, neosporno je važno istaći da je uspješnost u dosezanju svakog od istaknutih ciljeva i eventualnih promjena u visokom obrazovanju nemoguća bez uvažavanja perspektive i potreba akademskog osoblja. Taj tripartitni odnos: student-nastavnik-institucija predstavlja okosnicu (ne)uspješnosti svake promjene koja se planira implementirati. Bez uvažavanja perspektive, očekivanja, potreba, svake od strana u ovom odnosu, uvažavanja specifičnosti akademskog etosa, uz prepuštanje nekritičkom prihvatanju poslovnih modela atipičnih za akademski kontekst, nije moguće očekivati željeni napredak. Visoko obrazovanje kao i svaki drugi nivo obrazovanja je kreirano po mjeri društva, orijentirano prema tome da zadovolji i najdiferenciranija njegova očekivanja. No tu ulogu ne treba zamijenit s uslužnošću i poniznošću pred potrebama korisnika usluga koje su u etosu profitom orijentiranih organizacija. Iako će trendovi na tržištu rada vršiti najčešće opravdani pritisak na visokoobrazovne institucije da pronađu adekvatan odgovor i ponude rješenja, taj pritisak ne bi nikada trebao narasti do mjere koja će ugušiti autonomiju akademskog miljea u odabiru načina kako odgovoriti na iskazane potrebe društva.

4.7. Literatura

- Bailey, J. J. (2000). Students as clients in a professional/client relationship. *Journal of Management Education*, 24, 353-365.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialisation of Higher Education*. Princeton, NJ.
- Bordia, S., Hobman, E. V., Restubog, S. L. D., & Bordia, P. (2010). Advisor-student relationship in business education project collaborations: A psychological contract perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(9), 2360–2386.
- Bozlik, M. (2002). The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Carlson, P.M. & Fleisher, M.S. (2002). Shifting realities in higher education: today's business model threatens our academic excellence. *International Journal of Public Administration*, Vol. 25 Nos 9/10, 1097-1111.
- Chapleo, C. (2004). Interpretation and Implementation of Reputation/Brand Management by UK University Leaders. *International Journal of Educational Advancement*, 5(1), 7-23.
- Clayson, D. E., & Haley, D. A. (2005). Marketing model in education: Students as customers, products or partners. *Marketing Educational Review*, 15(1), 1– 10.
- Clinton, M. (2011). Managing Students' and Teachers' Expectations of Higher Education: A Psychological Contract Approach. *Higher Education Research Network Journal*, 23.
- Dautbegović, A. (2020). *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44–60.
- Franz, R. S. (1998). Whatever you do, don't treat your students like customers! *Journal of Management Education*, 22, 63-69.
- Gajić, J. (2012). Značaj marketing miksa u visokoobrazovnim institucijama. *Singidunum Journal of Applied Sciences*, 9(1), 29-41.
- Grönroos, C. (1982). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44.

- Guisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, *49*, 104-111.
- Halbesleben, J. R. B., Becker, J. A. H., & Buckley, M. R. (2003). Considering the labor contributions of students: An alternative to the students-as-customers metaphor. *Journal of Education for Business*, *78*, 255-257.
- Halbesleben, J. R. B. & Wheeler, A. R. (2009). Student Identification With Business Education Models: Measurement and Relationship to Educational Outcomes. *Journal of Management Education*, *33*(2), 166–195. doi:10.1177/1052562908320658.
- Hemsley–Brown, J. & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. *International Journal of Public Sector Management*, *19*(4), 316-338
- Hemsley–Brown, J. & Goonawardana, S. (2007). Brand harmonization in the international higher education market, *Journal of Business Research*, *60*, p942-948.
- Helgesen, O. & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, *21*, 126-143.
- Helgesen, O. (2008). Marketing for higher education: A relationship marketing approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, *18*(1), 50-78.
- Hill, F.M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, *3* (3), 10-21.
- James, R. (2002). Responding to Student Expectations. *OECPD Publishing*, France.
- Katunarić, V. (1983). Socijalna fragmentacija. *Revija za sociologiju*, *13* (1-4), 3-22.
- Kelley, S.W., Donnelly, J.H. & Skinner, S.J. (1990). Customer participation in service production and delivery. *Journal of Retailing*, *66* (3), 315-335.
- 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? *Res High Educ* *59*, 650–679.
- Kotler, P. (1991). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementing, & Control*. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Leko-Šimić, M., Čarapić, H., (2008). Znanje marketinga u funkciji marketinga znanja. In B.Grbac & M.Meler (Eds.), Marketing u društvu znanja (87-98). Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci & CROMAR.

Maringe, F. (2006). University and course choice. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 466-479.

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.

Marković, M., Bašić, A., Čelik, A., Đešević, I., & Međedović, A. (2021). Izgradnja personalnog brenda s ciljem poboljšanja prilika za zapošljavanjem-uloga visokog obrazovanja. *DHS - DRUŠTVENE I HUMANISTIČKE STUDIJE, Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli*, Godina VI Broj 1 (14), 309-330.

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.

McMillan, J.J., & Cheney, G. (1996). The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, 45(1), 1–15.

Meler, M. (1994). Društveni marketing. Osijek: Ekonomski fakultet u Osijeku.

Miletić, J. (2002). Specifičnosti marketinške koncepcije u obrazovanju. (Neobjavljeni magistarski rad), Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Miletić, J. & Bosna, J. (2016). (Ne) provođenje marketinške koncepcije obrazovnog sustava Republike Hrvatske s posebnim osvrtom na visokoobrazovne institucije. *Oeconomica Jadertina*, 6(1), 20-31.

Nicolescu, L. (2009). Applying Marketing to Higher Education: Scope And Limits. *Management & Marketing*, 4(2), 35-44.

Nordensvard, J. (2011). The consumer metaphor versus the citizen metaphor in education policy. In Molesworth, Mike, Scullion, Richard and Nixon, Elizabeth, (Ed.) *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 157-169). Routledge, Abingdon, UK, ISBN 9780415584456.

- O'Toole, P. & Prince, N. (2015). The psychological contract of science students: social exchange with universities and university staff from the students' perspective. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 160–172.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research, *Journal of Marketing*, 49 (Fall), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1990). Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations. The Free Press, New York, NY.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58 (January), 111-124.
- Prugsamatz, S., Pentecost, R. & Ofstad, L. (2006). The influence of explicit and implicit service promises on Chinese students' expectations of overseas universities. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 18(2), 129-145.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc.
- Rousseau, D.M. (2001). Schema, Promises and mutuality: the building block of the psychological Contract. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 74, 511-542.
- Rousseau D.M. & Tijoriwala S.A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 679–695.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sung, Y. & Choi, S. M. (2012). The influence of self-construal on self-brand congruity in the United States and Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 151-166.

Swan, J.E. & Trawick, F. (1980). Satisfaction related to predictive vs. desired expectations. In Hunt, H.K. and Day, R.L. (Ed). *Refining Concepts and Measures of Customer Satisfaction and Complaining Behavior*. Indiana University School of Business, Bloomington, IN.

Tan, D.L. (1986). The assessment of quality in higher education: a critical review of the literature and research, *Research in Higher Education*, Vol. 24 No. 3, pp. 223-65.

Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959.

Wade-Benzoni, K. A., Rousseau, D. M. & Li, M. (2006). Managing relationships across generations of academics: Psychological contracts in faculty-doctoral student collaborations. *International Journal of Conflict Management*, 17(1), 4-33.

Wagner-Mainardes, E., Alves, H., Raposo, M. & Dominigues, M., (2012). Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases. *Int Rev Public Nonprofit Mark*, 9(1), 43-63.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Windle, K. & Von Treuer, K. (2014). Psychological Contract Development: An Integration of Existing knowledge to Form a Temporal Model. *International Journal of Business and Social research (IJBSR)*, 4(7), 23-37.

Zeithaml, V.A., Berry, L.L. & Parasuraman, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(1), 1-12.

5. OKVIR KLJUČNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA NASTAVNI I NAUČNO- ISTRAŽIVAČKI RAD U AKADEMSKOM OKRUŽENJU

5.1. Nastavnik i deontologija nastavničkog poziva

5.2. Definisanje i odabir ključnih kompetencija

5.3. Nastavničke kompetencije

5.4. Komunikacijske kompetencije

5.5. Digitalna kompetencija

5.6. Naučno-istraživačke kompetencije

5.7. Prijedlozi za dalja promišljanja

5.8. Literatura

OKVIR KLJUČNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA NASTAVNI I NAUČNO-ISTRAŽIVAČKI RAD U AKADEMSKOM OKRUŽENJU

Emina Dedić Bukvić

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

Zbog dalekosežnih ekonomskih, društvenih i obrazovnih promjena, obrazovni sistemi stavljaju naglasak na visokokvalitetno obrazovanje. Zahtjevi koji se postavljaju pred univerzitetske nastavnike su sve složeniji i iziskuju potrebu za rekonceptualizacijom ključnih kompetencija za rad u akademskom okruženju.

U ovom poglavlju predstavljamo ključne nalaze međunarodnih i nacionalnih obrazovnih politika, na osnovu kojih nudimo okvir ključnih kompetencija potrebnih za rad u akademskom okruženju. Predloženim okvirom nudimo univerzitetskim nastavnicima odgovore na potrebe nastavnog rada i naučno-istraživačkog rada, kao i potrebe uključivanja u društvenu zajednicu. Ujedno, ponuđeni tekst potiče čitatelje i na promišljanja o vlastitoj ulozi u akademskoj profesiji, prilikama za unapređenje kompetencija, kao i promišljanje o značaju kvalitetnog obrazovanja za sve građane BiH.

5.1. Nastavnik i deontologija nastavničkog poziva

Nastavnik³ je stručna osoba koja obavlja odgojno-obrazovni rad (Rosić, 2011). Riječ je o stručnjaku koji, uz pedagošku kompetentnost, posjeduje didaktičku i metodičku kompetenciju, te produbljeno poznavanje struke (znanje iz nastavnog područja).

Nastavnik je stručnjak koji organizuje i izvodi odgojno-obrazovni proces i svojim općim obrazovanjem, poznavanjem pedagoške, didaktičke, metodičke i psihološke osnove, u zajedničkom radu s učenicima ostvaruje cilj i zadatke odgoja i obrazovanja (Rosić, 2011). Radulović (2011) opisuje nastavnika kao osobu s kompetencijama i jasnom slikom svoje prakse. Vidi ga kao stručnjaka koji posmatra

³ Izrazom nastavnik podrazumijevamo univerzitetske radnike koji pripremaju i realizuju nastavni i istraživački/umjetnički rad u statusu docenta, vanrednog i redovnog profesora, kao i u statusu saradnika. Ovim izrazom obuhvataju se oba roda.

nastavničku praksu kao dio šireg društvenog konteksta, te ju je spreman dalje propitivati, mijenjati i razvijati u skladu s potrebama profesije i društvenih tokova.

U odnosu na godine iza nas, dužnosti i uloge koje obnaša nastavnik u savremenom odgojno-obrazovnom procesu su izmijenjene, te sada je odgovoran za drugačiji stil po(d)učavanja u kojem potiče kreativnost, saradnju, kritičko promišljanje i komunikaciju među i s učenicima/studentima, za dijalog i nenasilno rješavanje sukoba, da odgovorno i moralno postupa s učenicima, kolegama i roditeljima, da razvija pozitivan stav prema radu, nauci, domovini, ljudskim pravima, da su osjetljivi na promjene, otvoreni ka inovacijama, odani profesiji itd. (Rosić, 2011; Danilović, 2011).

Nastavnici na visokoškolskim institucijama obavljaju tri ključne aktivnosti: po(d)učavanje, istraživanje, te sudjelovanje u društvenoj zajednici (Turk, 2016). Za ove aktivnosti, nastavnici su se pripremali kroz inicijalno obrazovanje, kao i tokom profesionalnog razvoja. No, promjene i reformski pokreti koji se oslikavaju i na tercijarnom nivou obrazovnog sistema, iziskuju od nastavnika širi okvir znanja, vještina i stavova kako bi kreirali nastavni proces usmjeren ka studentu, obezbijedili sigurnu i poticajnu atmosferu, potakli na kritičko promišljanje i saradnju, odgovorno prihvatili i poštovali različitosti, poticali na kulturu mira i suživota, i sl. To znači da uz „uobičajene“ nastavničke aktivnosti, nastavnici trebaju širi okvir kompetencija kako bi ispunili očekivanja koja se promovisu kroz međunarodnu i nacionalnu obrazovnu politiku, ali i obrazovne potrebe studenata i savremenog odgojno-obrazovnog procesa.

Uz opis nastavnika i njegovih uloga, neophodno je spomenuti i deontologiju nastavničkog poziva. Pod deontologijom podrazumijevamo nauku o dužnostima, o onome što treba učiniti i što odgovara različitim prilikama. Ovom naukom se reguliše moralna obaveza nastavnika prema studentima i prema kolegama, ali i uvid u pravne propise kojima se predstavlja stručno djelovanje nastavničke profesije. Deontologija nastavničkog poziva jeste skup pravila kojima se određuju prava i dužnosti nastavnika prema studentima, prema kolegama i prema društvu uopšte (Rosić, 2011). Usko je povezana s pedagoškom etikom, jer kako ističe Rosić (2011), predstavlja refleksiju moralnosti nastavničkog djelovanja i postupanja. Svaki nastavnik odgojno i obrazovno djeluje na studente, te je odgovoran za te postupke.

Kodeks ponašanja predstavlja skup općeprihvaćenih etičkih normi ili vrijednosti i profesionalnih standarda ponašanja u skladu s kojim se ophode članovi određene profesije (Poisson, 2014). Etičke norme ili vrijednosti su uvjerenja koja čine okosnicu nastavničke profesije, kao što su poštenje, poštovanje, istinoljubivost, humanost, odanost, pravednost, odgovornost, povjerenje, integritet, itd. Važno je dodati da vrijednosti koji se prelamaju kroz nastavni i naučno-istraživački rad nisu samo vezane za moralni segment procesa, nego predstavljaju i sva dobra koja imaju svrhu u ljudskom djelovanju. Profesionalni standardi usmjeravaju ponašanja članova određene profesije u obavljanju aktivnosti koji su propisane ugovorom i drugim dokumentima, kao i ponašanja u odnosima s drugima.

Kodeks ponašanja nastavnika⁴ na tercijarnom nivou obrazovanja treba da bude osjetljiv na specifičnosti tog nivoa obrazovanja, kao i na specifičnosti naučnog, stručnog i umjetničkog polja.

5.2. Definisanje i odabir ključnih kompetencija

Pri tumačenju pojma *kompetencija* polazi se od holističkog i razvojnog gledišta prema kojem kompetencija uključuje znanja, vještine, vrijednosti, stavove, osobine ličnosti, motivaciju i obrasce ponašanja kojima osoba raspolaže i koje koristi kako bi riješila određeni zadatak (Zenzerović Šloster, 2013). Znači, kompetencija jeste višedimenzionalna i transferzalna kvaliteta djelovanja. Odnosno, svaka kompetencija sadrži komponente kognitivne, emocionalne, motivacijske, socijalne i bihevioralne prirode (Turk, Ledić, 2016). Kompetencija se opisuje kao integracija neophodnog znanja, vještina, te osobina ličnosti koje omogućavaju profesionalan pristup i efikasno rješavanje problema ili zadatka u određenoj naučnoj i stručnoj oblasti (Abykanova i dr, 2016).

Kada govorimo o kompetenciji u nastavničkoj profesiji, onda Danilović (2011) ističe da mjerodavnost, nadležnost, osposobljenost i kvalificiranost nastavnika određuje kvalitet nastavničke profesije. Postoji mišljenje da ukoliko je osoba tj. nastavnik kvalificiran za bavljenje određenim naučnim područjem, da je prirodno očekivati da

4 Etički kodeks Univerziteta u Sarajevu dostupan je na digitalnoj platformi: <https://unsa.ba/o-univerzitetu/propisi/eticki-kodeks-univerziteta-u-sarajevu> (10.01.2022)

o tome zna po(d)učiti studente. To nije nužno, te nije automatski tačno. Za kvalitetnog nastavnika potrebno je temeljito poznavati predmetno područje, te znati po(d)učiti studente tom sadržaju i potaknuti ih na promišljanje, te kreiranje novih i drugačijih iskoraka u naučnoj disciplini. Znači, kompetentan nastavnik jeste onaj koji zna i umije, te djeluje u skladu sa znanjima i vještinama ne zato što mora, već zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro za studenta, za visokoškolsku, kao i za društvenu zajednicu (Zenzerović Šloster, 2013).

Za izgradnju i sprovođenje okvira kompetencija, važno je da se kvalifikacije baziraju na ishodima učenja i na kompetencijama koje su relevantne na tržištu rada. Ključne kompetencije definišu se kao prenosiva i višefunkcionalna kombinacija znanja, vještina i stavova s važnom ulogom u području samoaktualizacije pojedine ličnosti, aktivnog i inkluzivnom učešću u društvu i zapošljavanju (Despotović i dr, 2019). Sve ključne kompetencije su značajne za uspješan život i poslovni angažman, te mogu se kombinovati i primjenjivati u različitim segmentima kako ličnog tako i profesionalnog života.

Turk i Ledić (2016) ističu da društvo ima visoka očekivanja od nastavnika i visokoškolskih institucija, jer su usko povezani s rastom i razvojem svih segmenata društva i društvene zajednice, poticanju cjeloživotnog učenja, izvrsnosti u istraživanju, omogućavanju multikulturalnog obrazovanja, pružanju jednakih i pravičnih prilika za pristup obrazovanju svih, itd. Ovo ukazuje da su nastavnici izloženi promjenama, zahtjevima i očekivanjima, te aktivni u različitim ulogama koje trebaju obnašati u toku svog profesionalnog angažmana. Ključ za kvalitetno visoko obrazovanje i naučno-istraživački rad jeste u kvaliteti nastavnika, njihovom obrazovanju i profesionalnom razvoju, motivaciji, privrženosti pozivu, naučnom entuzijazmu, te želji za promjenama. To znači, da kompetentnost nastavnika koji čine akademsku zajednicu jeste najuže povezana s kvalitetom visokoškolske nastave i akademskog okruženja.

Ako posmatramo profesiju univerzitetskih nastavnika putem uloga koje obnašaju u istraživanju, po(d)učavanju budućih nastavnika i istraživača, po(d)učavanju budućih obrazovanih građana i stručnjaka, te obuci stručnjaka iz prakse (Turk, Ledić, 2016), onda je potrebno ponuditi i okvir ključnih kompetencija koje su poželjne u profesiji univerzitetskog nastavnika.

Kvalitet visokog obrazovanja i naučno-istraživačkog rada jeste

jedna od važnijih tema kojima se bave međunarodne obrazovne politike i međunarodne organizacije, a koje svojim djelovanjem značajno utiču na nacionalne obrazovne politike i reformske pokrete koji se odvijaju u zadnjim godinama u Bosni i Hercegovini. U posljednjih dvadeset godina, obrazovne politike i organizacije nude okvire ključnih kompetencija kojima se regulišu programi za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika. Riječ je o značajnim međunarodnim dokumentima kao što su OECD program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (*DeSeCo*), *Tuning* projekat, dokumenti Evropske komisije *Eurydice Report*, *Dig-ComEdu*, Vijeće Evropske unije donosi *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, UNESCO-va *Agenda za 2030.* i brojni drugi.

Jedan od prvih značajnijih dokumenata jeste OECD-ov projekat *DeSeCo* koji je ponudio okvir ključnih kompetencija raspoređenih u tri grupe. U prvoj grupi se nalaze alati za interaktivnu komunikaciju s okolinom, što podrazumijeva upotrebu informaciono-komunikacione tehnologije i poznavanje i razumijevanje stranih jezika. Drugu grupu čine kompetencije za interaktivnu komunikaciju u heterogenim grupama, a treću grupu čine kompetencije koje omogućavaju pojedincima da se odgovorno odnose prema vlastitom životu, saradnji sa zajednicom i autonomno djeluju. Glavni cilj ovog dokumenta jeste stvaranje širokog referentnog okvira za razvoj individualnih kompetencija iz perspektive cjeloživotnog učenja, te ulaganje u razvoj kompetencija na individualnoj i socijalnoj razini u profesionalnom radu i u svakodnevnom životu (OECD, 2007).

S namjerom usaglašavanja obrazovnih struktura u Evropi i uvođenja evropskog okvira visokog obrazovanja, značajno mjesto zauzima *Tuning* projekat koji predstavlja i platformu za razvijanje referentnih tačaka koje su zasnovane na ishodima učenja izraženim u kompetencijama. *Tuning* projekat izdvaja dvije osnovne grupe kompetencija: stručne i opšte (generičke) kompetencija.

Analizirajući dugogodišnje sprovođenje politika ključnih kompetencija u evropskom obrazovnom prostoru, Evropska unija je u 2018. godini donijela *Revidirani okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (Radna grupa, 2021) u kojem se nalazi osam ključnih kompetencija:

- kompetencija pismenosti,
- kompetencija višejezičnosti,
- STEM kompetencija,
- digitalna kompetencija,
- lična i socijalna kompetencija i kompetencija učenja kako učiti,
- socijalna i građanska kompetencija,
- preduzetnička kompetencija,
- kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

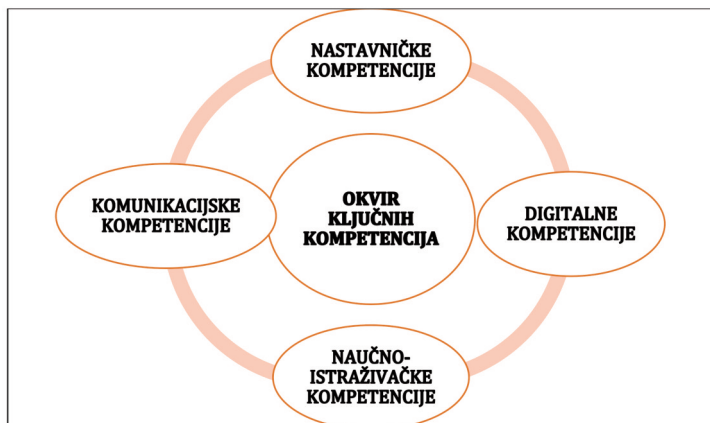
Još jedan značajan dokument jeste *Agenda za 2030.* koja je sveobuhvatna, jer nudi 70 univerzalnih ciljeva koji se bave pitanjima siromaštva, nejednakosti, klimatskim promjenama, itd. (Popović, 2019). No, obrazovanje u *Agendi za 2030.* zauzima značajno mjesto, jer je predstavljeno kao sredstvo i način ostvarivanja postavljenih ciljeva.

Pomenuti dokument potvrđuje da je nastavnička profesija veoma zahtjevnja i da sticanje kompetencija podrazumijeva razvojni proces koji je uslovljen motivacijom, iskustvom, mentorskim i kolegijalnim odnosima, kao i prilikama za profesionalni razvoj (Miočić, 2017).

Kreiranje okvira ključnih kompetencija za nastavnike na visokoškolskim institucijama zasnovano je na analizi dokumenata međunarodnih obrazovnih politika, kao i na rezultatima istraživanja realiziranog na uzorku studenata Univerziteta u Sarajevu.

Prethodno napisano ukazuje da je potrebno da nastavnici razviju i/ili unapređuju sljedeći okvir ključnih kompetencije s namjerom uspješnog sudjelovanja u nastavnim, istraživačkim i drugim aktivnostima sa studentima:

- nastavničke kompetencije,
- komunikacijske kompetencije,
- digitalne kompetencije,
- naučno-istraživačke kompetencije.



Grafikon 1.: Okvir ključnih kompetencija

Ponudeni okvir ključnih kompetencija je usklađen sa vizijom, vrijednostima i misijom visokoškolske organizacije i riječ je o slobodnom nehijerarhijskom modelu u kojem su kompetencije slobodno raspoređene bez određenog poretka, a aktiviraju se u odnosu na uloge i zadatke koje imaju nastavnici u svom akademskom području.

Ovim kompetencijskim okvirom nije nam namjera da dovodimo u pitanje ulogu i značaj visokoškolske institucije, kao ni autonomiju nastavnika. Opisani kompetencijski okvir ne ukazuje da zastupamo mišljenje da je visokoškolska institucija usmjerena samo ka tržištu rada, te da nastavnika i instituciju opterećavamo nizom administrativnih aktivnosti, kao što Turk i Ledić (2016) ističu da većina autora koji opisuju kompetencijski okvir za nastavnike na visokoškolskoj instituciji imaju rigidan i automatiziran pristup, bez pedagoške vjerodostojnosti.

Naime, naša je namjera, kao nastavnika i istraživača, da ponudimo prijedlog koji može podržati nastavnike i institucije u unapređenju akademske kulture, nastavnog rada, kao i istraživačkog iskoraka. Prijedlogom želimo usmjeriti nastavnike u njihovom promišljanju u unapređenju nastavničke profesije i profesionalnog razvoja, potom ih upoznati s evropskim tendencijama u razvijanju nastavničke profesije, a ponajviše obrazovnim potrebama koje proizilaze iz rezultata našeg istraživanja.

5.3. Nastavničke kompetencije

Na visokoškolskim institucijama odvijaju se dva ključna procesa, a to je nastavni i naučno-istraživački i/ili umjetnički proces. Za kvalitetan nastavni proces na visokoškolskim institucijama neophodno je razvijati nastavničke kompetencije kod univerzitetskih nastavnika. To znači da nastavnik treba biti istraživač kako u specifičnom akademskom području, tako i istraživač u nastavnom procesu.

Nastavničke kompetencije predstavljaju splet pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih implikacija koje nastavnici primjenjuju u nastavnom, ali i u naučno-istraživačkom procesu. Sadržaj nastavničkih kompetencija prepoznaje se kroz temeljne kompetencijske odrednice, a to su znanja, vještine i vrijednosti (Turk, Ledić, 2016). Pa tako, nastavničke kompetencije očituju se kroz znanja, kao što su stručno-predmetna znanja, znanja iz obrazovnih nauka, znanja iz pedagoških i psiholoških teorija, znanja iz oblasti planiranja i pripreme nastavnog rada, znanja iz oblasti ocjenjivanja i vrednovanja postignuća i sl. Potom, očituju se i kroz vještine koje su izražene u planiranju, programiranju, koordiniranju nastavnog procesa, rukovođenju i dinamici grupe, uspostavljanju saradnje s kolegama, prikupljanju i analiziranju istraživačkih postupaka i sl. A očituju se i kroz vrijednosti koje se iskazuju posvećenost i predanost pozivu, etičkom postupanju, poštovanju različitosti, spremnosti na refleksiju i samorefleksiju i sl.

Nastava predstavlja najvažniji oblik institucionalnog učenja i po(d)učavanja. No, nastava je i susret između nastavnika i studenata, susret iskustava i tradicija, znanja i vrijednosti (Bjelan-Guska, Kafedžić, 2019). Upravo to potvrđuje da nastava nije puki prijenos znanja, nego dinamički proces zasnovan na pedagoškim koncepcijama i obrazovnom profesionalizmu koji zahtjeva novi spektar znanja, vještina, stavova. Nastava je, kako ističe Bjelan-Guska (2019), iznimno složen i izazovan proces pogotovo jer se ostvaruje u savremenom kontekstu, te kao takav proces zahtjeva da je vođen od nastavnika s visokim standardima ključnih kompetencija i posvećenosti pozivu. Za uspješnost u nastavi potrebna su nastavniku znanja, vještine i vrijednosti iz didaktičko-metodičke i dokimološke oblasti kako bi, kao stručnjak za nastavni proces, probudio i održao kod studenata motiviranost i želju za sudjelovanjem u nastavnim aktivnostima, a ujedno ostvario i postavljene ishode učenja.

Planiranje i pripremanje nastavnog rada jeste najvažnija i najkompleksnija aktivnost nastavnog procesa. Razlog za to jeste što planiranje i pripremanje nastavnog rada proizilazi iz intencionalnog karaktera nastavnog procesa (Bjelan-Guska, Kafedžić, 2019). Uz planiranje i pripremanje nastavnog rada, značajni su i drugi elementi nastavnog procesa, a to su: programiranje, organizacija, realizacija i evaluacija nastavnog procesa. Navedene etape nastavnog procesa međusobno su povezane i međusobno uslovljene, ali nisu hijerarhijski posložene.

Savremeni uvid u nastavni proces stavlja studenta u centar nastavnog zbivanja što znači da studente ne treba posmatrati kao pasivne primaocce znanja, nego kao aktivne sudionike u nastavi u kojoj im se pružaju prilike za konstrukciju znanja, samostalnost, kritičko promišljanje o sadržajima, originalne rezultate učenja i sl. U takvoj nastavi studenti, kao i nastavnici, pozvani su na odgovornost za vlastiti proces učenja, kao i za rezultate učenja. A nastavnici su pozvani da studentima u nastavnom procesu pruže prilike za učenje i prilike za refleksivne aktivnosti te time omogućili njihov aktivan angažman. Ovdje je riječ o procesu učenja i po(d)učavanja u kojem su uključeni intelektualni, socijalni, emocionalni i tjelesni aspekti ličnosti i studenta i nastavnika, te proces učenja je utemeljen na individualnim karakteristikama učesnika tog procesa.

Da bi nastava bila interaktivna, izazovna i da bi omogućila optimalan razvoj svakog studenta, onda nastavnik treba pažljivo da bira didaktičke strategije i da ih metodički vješto primjenjuje u nastavi. Birajući strategije, nastavnici donose didaktičke odluke o oblicima, metodama, tehnikama i didaktičkim medijima kako bi se povećala vjerovatnoća da se ispune prethodno postavljeni ishodi učenja (Bjelan-Guska, Kafedžić, 2019). U svrhu pripremanja i planiranja ovakve nastave, nastavnik adekvatno bira i kombinuje oblike rada, a riječ je o sljedećim oblicima nastavnog rada: frontalni oblik, grupni oblik, rad u paru, individualnom i individualizirani oblik rada. Uz oblike nastavnog rada, značajno je da nastavnici uspješno primjenjuju i metode nastavnog rada, a riječ je o verbalnim ili usmenim metodama, ilustrativno-demonstrativnim metodama, pismenim radovima, metodama praktičnog rada, metodama učenja po modelu, itd. Unutar svake metode zastupljene su različite tehnike, koje uz didaktičke medije, omogućavaju poticajnu i ohrabrujuću nastavnu atmosferu, te svakako

pruža prilike da studenti, uz svoje mogućnosti, aktivno sudjeluju u nastavi.

Nastavnici u visokoškolskoj nastavi, uz podršku pedagoških, didaktičkih, metodičkih i digitalnih znanja i vještina, mogu zamijeniti ili redizajnirati tradicionalne aktivnosti i omogućiti transformaciju po(d)učavanja uz podršku informaciono-komunikacione tehnologije. O ovoj transformaciji po(d)učavanja govorio je Matijević (2017) i opisao je kao transformacijsko i inovacijsko učenje koje omogućava kritičko promišljanje, istraživačku inicijativu i spremnost, empatiju u odnosima s drugima, njegovanje alternativnih načina učenja. Transformacijsko i inovacijsko učenje jeste okvir teorija učenja koje opisuju učenje kao aktivan, socijalni odnos u kojem, razmjenom iskustva i u kreativnom nadahnuću, studenti samostalno uče, konstruišu vlastiti sistem znanja te razvijaju svoje ličnosti uz podršku nastavnika koji ih vodi kroz ovakav nastavni rad. Ovakav nastavni proces izaziva dalekosežne promjene jer je povezano s iskustvima učenja studenata koja oblikuju njihova promišljanja. Nastava je zasnovana na pitanjima, na kritičkom promišljanju, kreativnim i inovativnim strategijama učenja i komunikacijskom odnosu među učesnicima nastavnog procesa. U ovakvoj nastavi polazi se od teze saznajmo šta nam studenti znaju i umiju, te u skladu s tim organizujemo nastavni proces.

U okviru nastavničkih kompetencija, važno mjesto zauzimaju znanja, vještine i vrijednosti koje su usmjerene ka kreiranju poticajnog okruženja za saradnju, učenje i po(d)učavanje. Naime, razumijevajući visokoškolsku instituciju kao zajednicu nastavnika i studenata, koji teže ka ispunjavanju misije i vizije te institucije, potrebno je odrediti njen specifičan duh ili identitet. Identitet visokoškolske institucije opisuje se kao kultura ili etos koju čine niz eksplicitnih i implicitnih pravila, vrijednosti, vjerovanja, običaja i sl. (Spajić-Vrkaš, Horvat, 2016). Ukoliko nastavnici, skupa sa studentima, kreiraju okruženja koja njeguju vrijednosti učenja i po(d)učavanja i vjere u budućnost, promovišu profesionalni razvoj, samorefleksiju, istraživanje i izgrađivanje nastavnog i naučno-istraživačkog procesa, onda postižu kulturu zvanu tonička ili zdrava kultura visokoškolske institucije. U ovakvim okruženjima, nastavnici pružaju prilike studentima za „učiti kako učiti“, kako kritički i argumentirano propitivati naučne i teorijske postavke, te kako konstruisati nove iskorake u teorijskim i naučnim spoznajama.

Poticajna okruženja, također, pružaju prilike za razvoj empatije, uzajamnog uvažavanja, afirmacije poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, te pripremaju studente za život zasnovan na vladavini prava i vrijednostima demokratskog društva i socijalne pravde. Ovakve zajednice promovišu uslove za pluralizam i jačanje osjetljivosti ka različitostima, potiču kod studenata poštovanje različitosti u mišljenju, ponašanju i izražavanju i pripremaju ih da odgovorno prave izbore i poduzimaju aktivnosti protiv diskriminacije i segregacije u nauci, nastavi, kao i u društvenom okruženju.

Turk (2016) je istraživanjem utvrdio da je neophodno redefinisati nastavničke kompetencije, jer su nastavni proces i zahtjevi koji se postavljaju sve složeniji i kompleksniji. Učesnici istraživanja su istakli neizmjernu potrebu za kontinuiranim unapređenjem kompetencija za rad u nastavi. Čak potvrđuju i potrebu za pohađanjem programa za pedagoško obrazovanje za rad na visokoškolskoj nastavi.

5.4. Komunikacijske kompetencije

Zastupljenost komunikacije u nastavnom procesu je značajna i očituje se u direktnim, verbalnim i neverbalnim, komunikacijskim susretima u okviru predavanja, konsultacija, mentoriranja, vrednovanja postignuća i u drugim nastavnim aktivnostima. Svakako vrijedno je istaknuti neophodnost dvosmjerne i usklađene komunikacije među sagovornicima. Ovi segmenti ukazuju na potrebu razvijanja i njegovanja komunikacijske kompetencije kod nastavnika. Kako izdavača Trivunović (2017), kompetentnost nastavnika za kvalitetnom komunikacijom umnogome utiče na kvalitet nastavnog procesa, kao i na kreiranje socioemocionalne klime u zajednici što omogućava osjetljivost na potrebe, emocije i stavove studenata s kojima saraduju nastavnici u okviru visokoškolske nastave. Komunikacijska kompetencija podrazumijeva znanja, vještine i stavove koji usmjeravaju nastavnika ka uspješnoj i kongruentnoj komunikaciji sa studentima i s kolegama. Odnosno, pod komunikacijskom kompetencijom nastavnika podrazumijevaju se znanja povezana s retorikom, dijalektikom i pedagoškom komunikologijom, kao i vještine kvalitetnog govorenja i aktivnog slušanja (Jurčić, 2014). Zenzerović Šloster (2013) ističe da se komunikacijska kompetencija očituje u empatiji i asertivnosti, aktivnom slušanju, otvorenim i zatvorenim pitanjima,

Ja i Ti porukama, prepoznavanju emocija, ohrabrivanju, prihvatanju i priznanju sagovornika.

Komunikacijski kompetentan nastavnik, uz podršku socijalnih vještina, uspostavlja i održava dijaloge sa studentima, omogućava im slobodu i sigurnost da iznose vlastita mišljenja, stavove i da kreativno i kritički propituju predmetne sadržaje i događanja iz društva. Razumijevanje i ophođenje s poštovanjem daje prilike za produktivnu socioemocionalnu i kongruentnu komunikaciju.

Nastavnici su odgovorni za slanje, primanje i djelovanje svojih poruka, tj. onoga što govore studentima. Svjesno, namjerno i planirano komuniciranje predstavlja *stručni razgovor* (Brajša, 1994) u komunikacijskom odnosu između nastavnika i studenata. Svaki razgovor sa studentima treba biti planiran, svjestan i namjeran, jer je bitan sastavni dio nastavnog, ali i naučno-istraživačkog procesa. Razgovor se ne sastoji samo od izgovorenih riječi (verbalna komunikacija) i iznesenog sadržaja (sadržajna komunikacija), već i od neizgovorenih poruka (neverbalna komunikacija) i definiranih odnosa (odnosna komunikacija). Ako su ovi elementi usklađeni, onda razgovor između nastavnika i studenata je *iskren*. Ovakvi razgovori pomažu da se studenti uvjere u dobivene informacije i iste ugrade u vlastita ponašanja i mišljenja.

Česti su pristupi u nastavnom procesu da nastavnici prije svega izgovaraju komentare i poruke kojima daju osvrt na (ne)prihvatljivi vid komunikacije i ponašanja, pa to čine čak i pri procjeni postignuća studenata. Razlog za to jeste što nastavnici shvataju svoj poziv kao proces podučavanja (a ne poučavanja), provjeravanja, komentaranja, prosuđivanja i ocjenjivanja ponašanja i postignuća studenata. Ustaljeno je i uvjerenje da nastavnici jesu jedini izvor znanja, te da trebaju po(d)učiti studente nečemu, što ukazuje na usmjerenost ka predmetu, a ne ka osobi. Ustvari, ovim uvjerenjem podržavamo značaj onog što učimo, a ne značaj osobe koja uči. Tako se i ne vide da je aktivno slušanje i konstruktivno komuniciranje ustvari pristup u po(d)učavanju (Zenzerović Šloster, 2013). Ukoliko nastavnici promijene ugao gledanja na sadržaj kao najvažniji segment nastavnog procesa, već usmjere pažnju ka studentu kao aktivnom subjektu nastavnog procesa, onda se kreira poticajno, ohrabrujuće, sigurno i nediskriminirajuće okruženje u kojem svi pripadnici tog okruženja aktivno slušaju i kvalitetno razgovaraju.

Ključne odrednice komunikacijske kompetencije nastavnika jesu empatijsko slušanje i empatijsko komuniciranje. Pod empatijskim slušanjem razumijevamo osjetljivost na različitosti i potpune spoznaje o osobi, dok pod empatijskim komuniciranjem podrazumijevamo spremnost na dijalog, odnosno vještinu slušanja drugog (Bratanić, 2002), to znači prepoznavanja misli, osjećaje i namjere drugih tokom komunikacije. Prepoznavanjem i razumijevanjem emocija i emocionalnog stanja drugih, nastavnici i studenti uče obrasce ponašanja koji im pomažu u odnosima s drugima. Jer, razumijevanje emocija povezano je s pozitivnim odnosima s drugima, ali je i osnova za prosocijalno ponašanje koje se odnosi na činjenje dobrih djela i pomaganje drugima. Empatijskim slušanjem i empatijskim komuniciranjem omogućava se inkluzivni pristup u nastavnom procesu, jer nastavnik je u stanju uživjeti se u mogućnosti i potrebe studenata, poštovati njihova predznanja i lična iskustva, te tome prilagođavati komunikaciju i nastavni rad.

O značaju komunikacijske kompetencije u susretu nastavnika sa studentima piše i Zenzerović Šloster (2013) koja izdvaja sljedeća znanja, vještine i vrijednosti:

- sposobnost konstruktivnog komuniciranja u različitim situacijama (prihvatanje drugačijih stavova, ponašanja; svijest o individualnoj i kolektivnoj odgovornosti);
- sposobnost stvaranja povjerenja i empatije prema drugima;
- sposobnost kontrolisanja agresivnih i nasilnih postupaka;
- pokazivanje interesa za druge i njihovo poštovanje;
- spremnost da se prevladaju stereotipi i predrasude;
- sklonost za postizanje kompromisa.

5.5. Digitalna kompetencija

Zbog brzog razvoja tehnologije i njenog jakog uticaja na sve aspekte života, ali i potrebe za organizacijom i realizacijom nastavnih aktivnosti u digitalnom okruženju, za to je nastavniku potrebna digitalna kompetencija. Znači, nastavnik treba razvijati znanja, vještine i stavove za interaktivnu upotrebu informaciono-komunikacione tehnologije, kao i korištenje znanja i informacija koje se nude putem tehnologije i digitalnog okruženja, kao što su pronaći i koristiti od-

govarajuće izvore informacija, procijeniti njihov kvalitet, te adekvatno i sigurno komunicirati s drugima uz podršku društvenih grupa i mreža.

O značaju digitalne kompetencije potvrđuje dokument Evropske komisije *Okvir za razvoj digitalne kompetencije u Evropi (DigComp)*⁵ koji pruža strukturu za razumijevanje i procjenu digitalne kompetencije u nastavničkoj profesiji. Ovim okvirom opisano je šest različitih područja u kojima su prepoznate 22 digitalne kompetencije potrebne u nastavničkoj profesiji (Redecker, 2017). Riječ je o sljedećim područjima: profesionalni angažman, digitalni resursi, učenje i po(d)učavanje, procjena, osnaživanje studenta, te razvijanje digitalne kompetencije kod studenata.

Za tumačenje digitalne kompetencije, polazi se od informacijske pismenosti kao skupa pismenosti koje podržavaju koncept cjeloživotnog učenja. Informacijska pismenost obuhvata informatičku, digitalnu, medijsku, vizuelnu, bibliotečku, kulturalnu i tradicionalnu pismenost (Dizdar i sar., 2012), a moguće je ovom skupu dodati i druge vrste pismenosti, kao što je medijska pismenost (Tajić, 2013) i *News* pismenost (Turčilo, 2020).

Digitalna kompetencija omogućava sigurnu i kritičku upotrebu informaciono-komunikacione tehnologije za rad, za osobni i društveni život, kao i za komunikaciju. Njeni ključni elementi su osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računara za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje saradničkih mreža putem Interneta (Grupa autora, 2011). Digitalna kompetencija omogućava korištenje informaciono-komunikacione tehnologije za traženje, prikupljanje, spremanje, predstavljanje podataka i informacija, umrežavanje, kao i približavanje obrazovanja mjestu učenja tako što se kreiraju programi za učenje na daljinu i online nastavu, kao i primjenu digitalnih znanja i vještina u poticanju kreativnosti, kritičkog promišljanja, saradnje i drugih aktivnosti.

Digitalno kompetentan nastavnik predstavlja puno više od nastavnika koji samo prenosi znanja na učenike, ustvari, on je digitalni mentor koji svoje učenike „uči kako da uče“ (Dedić Bukvić, Šuman,

⁵ Vidjeti više na: <http://www.digcomptest.eu/index.php?pg=competenciasDigitais> (10.01.2022)

2021). Nastavnik po(d)učava studente načinima dolaženja do znanja, procesom identifikacije i odabira bitnih od manje bitnih činjenica i informacija, kao i strategijama korišćenja informacija na način da i drugi mogu učiti iz njih.

Za vješto uključivanje informaciono-komunikacione tehnologije u nastavni proces te prepoznavanje i podržavanje obrazovnih potreba studenata potrebna je kombinacija tri elementa: stručno znanje, pedagoška i didaktičko-metodička znanja te tehnološka znanja (Matijević, 2017). Odnosno, međusobna povezanost ova tri elementa čini model koji se naziva TPACK i predstavlja znanja iz tehnologijsko-pedagoško-didaktičkih sadržaja.

Svjesni da studenti znaju koristiti informaciono-komunikacione tehnologije, onda nastavnici trebaju osmisliti nastavne situacije u kojima se prepoznaje primjena informaciono-komunikacione tehnologije. Tako Beethman i Sharpe (2013) izdvajaju sljedeće pristupe u pripremi i organizaciji nastavnih aktivnosti, a to su: aktivnosti istraživanja, primjene, modeliranja i ponavljanja. Ovi principi nude informacije o studentima, njihovim obrazovnim potrebama i izazovima te didaktičkim i metodičkim principima, koji su podrška u organizaciji nastave, ali nude i reflektivni pristup u učenju i po(d)učavanju te rezultatima tih procesa (Dedić Bukvić, Šuman, 2021). U prethodnom tekstu je spomenuto transformacijsko i inovacijsko učenje. No, njegova primjena u digitalnom okruženju, razvija kod studenata vještine (samo)učenja koje će biti digitalno ugrađene (Bates, 2019) u njihove sisteme transformacije znanja i tim vještinama bit će spremni upravljati i kontrolisati informaciono-komunikacionu tehnologiju, kao i digitalno i virtualno okruženje u kojem borave svakodnevno. Ustvari, studenti u nastavnim aktivnostima dolaze do novih znanja i uz podršku vještina koje razvijaju u nastavnom procesu, nova znanja oblikuju u naučne i praktične okvire. Upravo, Matijević i Topolovčan (2017) potvrđuju da je učenje aktivan, situacijski i kontekstualni proces i rezultat je društvene interakcije, dok je znanje društveno konstruisano i predstavlja lični pečat pojedinca.

Digitalna kompetencija nastavnika značajna jeste u nastavnom procesu, ali jednako je i značajna u naučno-istraživačkom procesu. Na to ukazuju Marcetić i saradnici (2010) koji izdvajaju vještine za rad u digitalnom okruženju, a riječ je o sljedećim:

- sposobnost pretraživanja, prikupljanja i procesuiranja (stvaranje, organiziranje, razlikovanje važnog od nevažnog, subjektivno od objektivnog, stvarno od virtualnog) digitalnih informacija, podataka i koncepata i njihovo sistemsko korištenje;
- sposobnost korištenja primjerenih pomoćnih sredstava (prezentacija, grafikona, dijagrama, karata) da bi se pribavile, predstavile i razumjele složenije informacije;
- mogućnost pristupa i pretraživanja digitalnih platformi i korištenje digitalnih usluga kao što su debatni forumi i elektronska pošta;
- sposobnost korištenja informaciono-komunikacione tehnologije kao podrške u raznim kontekstima kod kuće, u slobodno vrijeme i na poslu;
- sklonost korištenju informaciono-komunikacione tehnologije u svrhu samostalnog rada i rada u timovima, kritički i misaoni stav pri ocjenjivanju raspoloživih informacija;
- pozitivan stav i osjetljivost za sigurnu i odgovornu upotrebu Interneta, uključujući pitanja privatnosti i kulturnih razlika;
- interes za korištenje informaciono-komunikacione tehnologije da bi se proširili horizonti su djelovanjem u zajednici i mrežama u kulturne, društvene i profesionalne svrhe.

5.6. Naučno-istraživačke kompetencije

Iako naučno-istraživačke kompetencije nisu „nove“ kompetencije koje promoviraju brojni dokumenti, ipak Turk (2016) ističe da nastavnici moraju da se prilagođavaju čestim izmjenama u nauci i istraživanju i kontinuirano unapređuju svoja znanja i vještine.

Naučno-istraživačke kompetencije uključuju teorijsko i praktično znanje naučnog područja ili akademske discipline, sposobnost učenja i prilagođavanja, sposobnost definisanja istraživačkog problema te sposobnost primjene postojećih znanja (Turk i Ledić, 2016). O ovim kompetencijama potvrđuju brojne naučne i istraživačke aktivnosti koje realizuju nastavnici na visokoškolskim institucijama s namjerom razvijanja naučno-istraživačkog habitusa, ali i poštovanja odluka koje donose obrazovne politike na ovom nivou. Neke od tih aktivnosti su

pisanje i objavljivanje naučnih radova i knjiga, priprema, realizacija i vođenje istraživanja, saradnja s kolegama u projektnim i drugim aktivnostima, mobilnost, stvaranje naučne i istraživačke mreže stručnjaka, predstavljanje i zagovaranje projektnih aktivnosti i sl. Učešće u navedenim aktivnostima mogu i trebaju biti prilike za unapređenje nastavnog procesa, kao i unapređenje nastavničkih kompetencija.

Budući da visoko obrazovanje karakteriše internacionalizam i cjeloživotno učenje, onda i nastavnici, skupa sa studentima, su u prilici da se uključe u procese razmjene i usklađivanja ideja, interesa, vizija i da uspostavljaju saradnju, te zajedničke projekte i programe. Pored osobnog napretka i dobrobiti koju nastavnik dobija razmjenom, ujedno taj proces utiče i na njegovu matičnu zemlju i visokoškolsku instituciju, jer novostečeno znanje, vještine, vrijednosti i iskustvo može prenijeti kolegama, studentima i društvenoj zajednici.

Naučno-istraživačke kompetencije čine i vještine za timski rad, vještine refleksivnog praktičara, vještine uočavanja i istraživanja problemskih situacija (akcijska istraživanja), te vještine neophodne za aktivno društveno angažovanje.

Timski rad omogućava saradnju sa kolegama, razmjenu iskustava, znanja i vještina; pitajući druge za njihovo mišljenje, stavove i iskustva, te slušajući tuđe komentare, nastavnici dobivaju kritički osvrt na vlastiti rad (Tankersley i dr., 2011).

Vještine refleksivnog praktičara pretpostavljaju potencijalno široke praktične implikacije za rad nastavnika u nastavi i u naučno-istraživačkom procesu, za njihovo obrazovanje, te uspostavljanje i jačanje nastavničke profesije. Refleksija ima ključnu ulogu u procesu unapređivanja nastavnog rada i podrazumijeva preispitivanje teorije i prakse u radu. Ako nastavnik kao refleksivni praktičar primjenjuje neko teorijsko saznanje, on time ne samo da mijenja svoju praksu, već i nastoji da razumije značenje tog rješenja u konkretnoj situaciji, i da preispita i prilagodi samo to teorijsko rješenje (Radulović, 2011). Ovom vještinom nastavnici su otvoreni prema samopreispitivanju, spremni da eksperimentišu u novim i neizvjesnim situacijama, kao i da preuzimaju određeni stepen rizika (Polovina, Pavlović, 2010). Refleksija predstavlja alat koji može pomoći nastavniku da preuzime aktivnu ulogu u razvoju kurikuluma i reformi obrazovanja (Tankersley i dr., 2011). Maskimović i Jovanović (2020) dodaju da bi nastavnik bio refleksivni praktičar i uspješno samoprocjenjivao vlastiti

rad on mora razumjeti vlastite socijalne interakcije s drugima u cilju unapređivanja sebe. Isti autori ističu da su nastavnici najbolji promatrači vlastitog rada, kao i najbolji kritičari. Međutim, neophodna je otvorenost i objektivnost kako bi se dostigla autonomija koja mora biti utemeljena na profesionalnom razvoju.

Refleksivna praksa predstavlja inspiraciju za nove strategije, ideje i interpretacije kako nastavnog, tako i naučno-istraživačkog rada. Tim prije jer omogućava promatranje, uočavanje i formulisanje problema, zauzimanje kritičke distance, te okretanje *akcijskim istraživanjima*. Radulović (2011) ističe dva tumačenja akcijskog istraživanja, odnosno akcijsko istraživanje kao dio pojma ili konstrukt neophodan za objašnjenje značenja sintagme refleksivni praktičar, te akcijsko istraživanje kao način (metod, strategija) da se razvije – postane refleksivni praktičar. Upravo povezanost refleksivne prakse i akcijskog istraživanja ide u prilog unapređenju visokoškolske nastave, visokoškolske zajednice i društva uopšte.

Do sada istaknute odlike naučno-istraživačke kompetencije prikazuju poduzetnički stav kao smisao za inicijativu i djelovanje, proaktivnost, usmjerenost na budućnost, odvažnost i ustrajnost u ostvarivanju ciljeva. Uočena je i želja za motivisanjem drugih ljudi i vrednovanjem njihovih ideja, empatiju i brigu za ljude i svijet te prihvatanje odgovornosti uz primjenu etičkih pristupa u cijelom procesu.

Uključivanje u aktivnostima društvene zajednice ima za cilj promovisanje važnosti kvalitetnog obrazovanja, nastave, nauke i istraživanja. Uz nastavu i naučno-istraživački rad, nastavnici i visokoškolske institucije imaju jak doprinos društvu, a može se ogledati u promjenama koje zagovaraju visokoškolske institucije i visoko obrazovanje, ali i direktnom učešću nastavnika u određenim aktivnostima koje sprovode društvene organizacije. Misija visokoškolske institucije ogleda se u poticanju ekonomskog, tehnološkog i drugog segmenta razvoja društva, potom u doprinosu civilnom društvu i demokratiji, razvoju lokalne zajednice, te i doprinosu u razvoju akademske zajednice i akademske profesije (Ćulum, Ledić, 2011., prema Turk, Ledić, 2016).

5.7. Prijedlozi za dalja promišljanja

Aktuelne promjene u obrazovnim sistemima posljedično su proizvele i promjene u akademskom okruženju i izmijenile su zahtjeve i očekivanja koja se postavljaju pred univerzitetske nastavnike. Očekivanja su velika, jer se nastavnici vide, ali i jesu, ključni nosioci kvalitete obrazovanja, reformi i unapređenja sistema. To je prilika da se promišlja o rekonceptualizaciji ključnih kompetencija univerzitetskih nastavnika. O ciljevima, smjernicama, mjerama napisani su brojni dokumenti, a s druge strane, nije moguće uvidjeti šta čine nacionalna obrazovna politika kako bi ponudila snažne uslove za realizaciju ponuđenih ciljeva. Brojni međunarodni, ali i nacionalni dokumenti imaju idealistički pristup, jer se postavljaju ciljevi koji se mogu djelimično, ili čak nikako ostvariti. U čvrstom partnerskom odnosu univerzitetski nastavnici, nosioci obrazovne politike i društvena zajednica mogu kreirati poticajna okruženja za kvalitetno obrazovanje i kvalitetan rad u akademskoj profesiji.

Brojni izazovi akademske profesije ogledaju se u pitanjima akademske slobode univerzitetskih nastavnika, autonomije u pozivu, osnaživanja uloge univerzitetskog nastavnika kao po(d)učavatelja i kao istraživača, kao i potrebe kompetencijskog profiliranja univerzitetskog nastavnika. Inicijative obrazovnih politika i društvene zajednice trebaju se usmjeriti ka kreiranju prilika da se daju odgovori na istaknute izazove akademske profesije. No, veoma je važno omogućiti univerzitetskim nastavnicima poticaje za podizanjem kvalitete u nastavnom i naučno-istraživačkom radu, a što se može postići kontinuiranim razvojem kompetencija univerzitetskih nastavnika.

5.8. Literatura

Abykanova, B, Tashkeyeva, G, Idrissov, S, Bilyalova, Z, Sadirbekova, D. (2016). Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution. *International Journal of Environmental & Science Educational*. Vol. 11. No. 8. str. 2197-2206.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver, B. C.

Beethman, H., Sharpe, R. (ur). (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Routledge & Taylor and Francis Group.

Bjelan-Guska, S. (2019). Programi izobrazbe akademskog osoblja u svjetlu promijenjenih didaktičkih koncepcija visokoškolske nastave. *Zbornik radova: Konferencija „Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika – praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini“ (2018. Zenica)*. Sarajevo: Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini.

Bjelan-Guska, S, Kafedžić, L. (2019). Planiranje, organizacija i realizacija nastave na tercijarnoj obrazovnoj razini. Šušnjara, S. (ur). *Priručnik za visokoškolsku nastavu*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.

Braš Roth, M. (ur). (2005). *Definiranje i odabir ključnih kompetencija*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar. https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2018/05/Definiranje-i-odabir-klju%C4%8Dnih-kompetencija_Final-version.pdf

Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Cikovac, D. (2020). Razvoj etičkih vrijednosti u pedagoškoj deontologiji. /doktorska disertacija. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Mentor: Mirko Lukaš.

Danilović, M. (2011). Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka. *Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja*. Čačak: Tehnički fakultet.

Dedić Bukvić, E, Šuman, M. (2021). *Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Despotović, M, Popović, B, Bajić, B, Husić, L, Perković, J. (2019). *Obrazovanje odraslih temeljeno na životnim vještinama*. Banja Luka: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

DIGITALEUROPE. (2018). *DIGITALEUROPE's Position on EU funding for digital skills in the next EU budget 2021-2027*. Brussels: DIGITALEUROPE. <https://www.digitaleurope.org/>

Dizdar, S., Turčilo, L., Rašidović, B., E., Hajdarpašić, L. (2012). *Informacijska pismenost – Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Frost, D. (ur). (2017). *Osnazivanje nastavnika kao nosioca promena: Neformalizovan pristup nastavničkom liderstvu*. Beograd: Centar za obrazovne politike Beograd. [https://www.cep.edu.rs/public/Osnazivanje_nastavnika_kao_nosioca_promena_ZA_EPUB\(1\).pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Osnazivanje_nastavnika_kao_nosioca_promena_ZA_EPUB(1).pdf)

Haramina, A, Mališa, S. (2020). Stručno usavršavanje, samoefikasnost nastavnika i diferencirano poučavanje. Ćulum Ilić, B, Buchberger, I. (ur.) *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije: Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*. Rijeka.

Maksimović, J, Jovanović, A. (2020). Autonomija nastavnika utemeljena na procjeni i akcijskom planu unapređivanja rada škole. Ćulum Ilić, B, Buchberger, I. (ur.) *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije: Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*. Rijeka.

Marcetić, A., Krstanović, I., Uzelac, Z. (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje –digitalna kompetencija. *Novi izazovi: CARNetova korisnička konferencija*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.

Matijević, M. (ur). (2017). *Nastava i škola za Net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). Izazovi i trendovi u multimedijskoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*. No. 11.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.

Miočić, I. (2017). Nastavničke kompetencije sveučilišnih nastavnika: izazovi i očekivanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. Vol. 66. No. 1. str. 63-76.

Poisson, M. (2014). *Smjernice za izradu i učinkovitu upotrebu nastavnčkog kodeksa ponašanja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Polovina, N., Pavlović, J. (2010). *Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti*, Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, Institut za pedagoška istraživanja (ipi) Beograd, str. 105-126.

Popović, K. (2019). Nastavnik u globalnoj Agendi 2030 – Značaj, uloga i profesionalni razvoj. *Nastava i vaspitanje*. Vol. 68. br. 2. str. 143-158.

Radna grupa. (2021). Pобољшanje kvaliteta i relevantnosti stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini – na osnovu zaključaka iz Rige – 2021. – 2030. Službeni list BiH.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.

Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComEdu*. Luxembourg: European Union.

Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. *Informatol*. Vol. 44. No. 2. str. 142-149.

Spajić-Vrkaš, V., Horvat, M. (2016). Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura. Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i GONG.

Tajić, L. (2013). *Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Internews u Bosni i Hercegovini.

Tankersley, D. i dr. (2011). *Teorija u praksi: Priručnik za profesionalni razvoj učitelja*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Trivunović, B. (2017). Komunikacione kompetencije univerzitetskih nastavnika. *Pedagoška stvarnost*. God. 63. Br. 2.

Turčilo, L. (2020). Cjeloživotno učenje za medijsku i informacijsku pismenost: proces odgajanja mislećih građana. *Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.

Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. Vol. 157. No. 1-2. str. 145-164.

Turk, M, Ledić, J. (2016). *Kompetencije akademske profesije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu. (2006). Evropska komisija.

https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf

Zenzerović Šloster, I. (2013). *Priručnik za nastavnike: Pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

INDEKS POJMOVA

- abdominalno disanje* 26, 27
- adolescent* 40, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 78, 80
- akademska prilagodba* 4, 84, 123, 124
- akademski stres* 35, 43, 51, 52
- anksiozni poremećaji* 13, 14, 18, 19, 20, 29
- automatske misli* 26, 27, 29, 76
- biološki faktori* 20, 64, 67
- deontologija nastavnčkog poziva* 137, 138
- digitalna kompetencija* 142, 149, 150, 151, 157
- edukacija* 25, 86, 115, 116
- emocionalna stanja* 4, 22, 49
- fobija* 13, 14, 21, 29
- intelektualna usluga* 89, 92
- intervencija* 51, 57, 74
- intervencijske mjere* 4, 11, 18, 24, 35, 51, 54, 63, 64, 74
- ispitna anksioznost* 14, 15, 16, 26, 27, 28, 29
- izvori stresa* 35, 38, 43, 44, 51, 52
- komunikacijske kompetencije* 142, 147, 148, 149
- kvalitet usluge* 95, 100, 101, 112
- marketinška koncepcija u poslovanju* 83, 86, 87, 89, 98, 113, 116, 121, 122, 129, 132
- mentorstvo* 25, 52, 53, 104, 142
- metafora studenta kao koproducenta* 115, 122, 126, 127
- metafora studenta kao kupca ili konzumenta* 115, 116, 118, 127
- nastavničke kompetencije* 142, 144, 147, 157
- naučno-istraživačke kompetencije* 142, 152, 153, 154
- obrazovna usluga* 4, 5, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 113, 114, 126, 127, 128
- očekivanja studenata* 86, 89, 90, 93, 96, 100, 101, 110, 117, 118, 122, 125, 128
- opšta anksioznost* 11, 12, 20
- paradigma kvaliteta usluga* 111, 112

paradigma zadovoljstva uslugom 110, 112
patološka anksioznost 12, 13, 25
posljedice stresa 40, 41, 45, 46, 47, 75
preopterećenost 53, 72, 102
prevencija 18, 25, 35, 40, 51, 53, 54, 55, 65, 74, 75, 76, 103
preventivne mjere 4, 11, 18, 35, 40, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 73, 74, 75, 76
protektivni faktori 4, 11, 18, 35, 40, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 73, 74, 75, 76
psihološki ugovor 105, 106, 109
psihosocijalna obilježja 22, 23, 47, 48, 50, 73
psihoterapija 73, 74, 75, 76, 79
reakcije na stres 37, 38, 45
samopoštovanje 23, 24, 25, 39, 45, 48, 50, 51, 71, 73
simptomi anksioznosti 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
simptomi depresije 23, 24, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76
simptomi stresa 18, 47, 48, 49, 50
socijalizacija 96, 97, 109
socijalna podrška 23, 39, 44, 47, 48, 73
spol 17, 23, 24, 42, 43, 48, 49, 50, 52
spremnost studenata 26, 95, 126
strategije suočavanja 35, 39, 46, 54, 59, 74
stresor 37, 38, 39, 46, 50, 51, 52
suočavanje sa stresom 35, 38, 39, 40, 46, 56, 58, 59
tretman 17, 18, 25, 74, 75, 76, 77
tržište rada 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 97, 99, 119, 122, 129, 140, 143
vježbe relaksacije 26, 27, 54
zadovoljstvo studijem 23, 48, 50, 53, 73, 84, 94, 95, 126, 128

O AUTORIMA



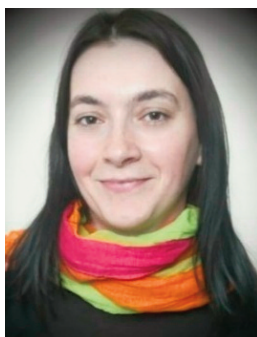
Prof. dr. Amela Dautbegović je zaposlena u zvanju vanredne profesorice na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, gdje trenutno obavlja i poslove rukovoditeljice. Naučne oblasti na kojima je izabrana i realizira nastavu na matičnom odsjeku su Psihologija obrazovanja i Klinička psihologija. Na Fakultetu islamskih nauka izvodi nastavu iz predmeta Pedagoška psihologija. Članica je Vijeća doktorskih studija iz psihologije i nositeljica kolegija Psihosocijalne odrednice tjelesnog zdravlja. Do sada je objavila preko pedeset naučnih i/ili stručnih radova/priopćenja u časopisima, knjigama sažetaka i zbornicima radova. Autorica je knjige „Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu“. Članica je Uredništva časopisa za društvena pitanja Pregled i serijske publikacije Zbornik radova Sarajevskih dana psihologije. Uže područje interesovanja i djelovanja kroz dosadašnji naučni i stručni angažman: mentalno zdravlje djece i adolescenata, prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu, odnos psiholoških faktora i tjelesnog zdravlja.



Mirna Marković je docentica na Odsjeku za psihologiju, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, na katedrama za psihologiju rada i organizacijsku psihologiju te opštu (kognitivnu) psihologiju. Na istom fakultetu je magistrirala i doktorirala. Do sada je sudjelovala na preko 30 domaćih, međunarodnih, regionalnih i lokalnih konferencija, simpozija, okruglih stolova i seminara. Autorica je i koautorica više od 20 radova u različitim zbornicima i časopisima te tri publikacije. Naučno i stručno područje njenog interesovanja je istraživanje primjene teorije psihološkog ugovora u upravljanju ljudskim potencijalima u visokom obrazovanju kao i važnosti oblikovanja pozitivnog psihološkog ugovora studenata u funkciji poboljšanja percipirane kvalitete obrazovnog iskustva.



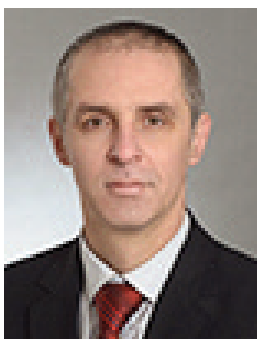
Emina Dedić Bukvić je vanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Univerziteta u Sarajevu - Filozofski fakultet. Njena područja interesovanja su istraživanje obrazovnih sistema, obrazovanje nastavnika i pedagoga, interkulturalni odgoj i obrazovanje, mikropedagoški odnosi i pedagoške implikacije multimedijalnog okruženja. Članica je Centra za mirovno obrazovanje Univerziteta u Sarajevu - Filozofskog fakulteta. Do sada je vodila i aktivno sudjelovala u brojnim domaćim i međunarodnim projektima. (Ko)autorica je više naučnih i stručnih radova, te je autorica univerzitetskog udžbenika „Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju“.



Mirzeta Brkić, MA je od 2018. godine zaposlena na Fakultetu islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu, gdje u zvanju više asistentice izvodi nastavu na psihološkoj grupi predmeta na Katedri za religijsku pedagogiju i religijsku psihologiju. U akademskoj 2022/2023. godini je angažirana kao vanjska saradnica u izvođenju vježbi na predmetu Psihometrija, na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. U oktobru 2011. godine završila je prvi ciklus studija, a 2013. godine drugi ciklus studija na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Na istom fakultetu od 2020. godine pohađa doktorski studij. Učestvovala je u brojnim međunarodnim i domaćim projektima Univerziteta u Sarajevu, Fakulteta islamskih nauka, Filozofskog fakulteta te Ministarstva za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajeva. Jedan je od autora knjige Studija o kompetencijama kadrova Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini: od stečenih ka potrebnim kompetencijama i Izvještaja o provedenom istraživanju o psihofizičkom zdravlju djece/učenika, prosvjetnih radnika i roditelja nakon pandemije izazvane virusom COVID-19 sa preporukama. Oblasti njenog interesovanja su psihologija obrazovanja i religioznosti.



Ahmed Čolić, MA je viši asistent na Katedri za religijsku pedagogiju i religijsku psihologiju na Fakultetu islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu, na pedagoškoj grupi predmeta (Pedagogija, Porodični odgoj, Socijalna pedagogija, Didaktika, Religijska pedagogija, Metodika vjerske nastave, Metodika religijskog odgoja...). Završio je Elči Ibrahim-pašinu medresu u Travniku i diplomirao na FIN-u, na dva studijska programa, Islamska teologija i Religijska pedagogija, kao student generacije i dobitnik Zlatne značke. Magistrirao je na FIN-u o temi Metodika religijskog odgoja djece na primjeru mektepske nastave, a trenutno je u fazi pisanja drugog magistrarskog rada na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Doktorand je na III ciklusu studija na FIN-u u oblasti Religijske pedagogije. Objavio je radove i prikaze knjiga iz oblasti religijske pedagogije i metodike vjerske nastave. Učestvovao je na brojnim međunarodnim i domaćim naučno-stručnim skupovima od kojih izdvajamo konferenciju Rethinking Islamic Education in Europe, kao i projekte TRAIN, Jamal Barzinji i RESILIENCE. Uže područje interesovanja mu je Religijska pedagogija, Metodika vjerske nastave i Metodika religijskog odgoja.



Dr. Aid Smajić redovni je profesor pri Katedri za religijsku pedagogiju i religijsku psihologiju na Fakultetu islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu gdje je zadužen za nastavu iz psihološke grupe predmeta i islamskog dušebrižništva. Autor je nekoliko knjiga i naučnih radova, koje se bave temama doprinosa klasične islamske uleme na polju psihologije i psihoterapije, muslimanske religioznosti, grupne dinamike i međuetničke tolerancije, vrijednosnih orijentacija muslimanske omladine, religije i javnih politika i islama u Bosni i Hercegovini. Njegove najrecentnije naučne publikacije tematiziraju pitanje radnog stresa kod bh. imama, pojam autohtone savremene islamske psihologije te religijski odgovor na pojavu moderne psihološke nauke.

Sadržaj rukopisa „OD INDIVIDUALNE DO INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja“ predstavlja integrirane spoznaje iz pojedinih psiholoških i pedagoških naučnih disciplina. Svojom egzistencijom ovaj rukopis jasno upozorava na određene manjkavosti, ali i na izazove koje treba sistematično i institucionalno rješavati s ciljem ostvarivanja humanijeg i kvalitetnijeg iskustva studiranja te jačanja institucionalne odgovornosti u akademskoj i široj društvenoj zajednici.

Rukopis Od individualne do institucionalne odgovornosti: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja obrađuje aktuelne teme koje se odnose na pojedine segmente mentalnog zdravlja studenata te na izazove u okviru akademskog okruženja s ciljem osiguravanja kvalitetnijeg iskustva studiranja. Koristeći se empirijskim spoznajama iz istraživanja sa studentima Univerziteta u Sarajevu iz 2020. godine autori vješto razmatraju i povezuju dosadašnje teorijske spoznaje sa dobijenim naučnim rezultatima te također nude i informacije o intervencijama za pojedina psihološka stanja studenata. Na autentičan način je obrađena i institucionalna odgovornost za kvalitetu studiranja te je ukazano i na važnost razvijanja temeljnih nastavničkih kompetencija s ciljem osiguravanja kvalitetnijeg obrazovanja u akademskom okruženju. Ovaj rukopis je prvenstveno namijenjen studentima te nastavnicima i suradnicima iz visokog obrazovanja. Također, rukopis može poslužiti i kreatorima obrazovnog procesa te svim stručnjacima koji se bave izučavanjem i unapređenjem obrazovne politike u Bosni i Hercegovini.

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Vrijednost publikacije „OD INDIVIDUALNE DO INSTITUCIONALNE ODGOVORNOSTI: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja“, ogleđa se upravo u aktualizaciji odnosa triju važna područja: mentalno zdravlje studenata, poslovanje visokoškolskih institucija sa ciljem osiguranja kvalitete obrazovanja i kompetencije nastavnika/ca. Sagledavajući ih kroz prizmu holističkog pristupa, autori/ce naglašavaju njihovu međuuvjetovanost u kojoj su visokoškolske institucije, različitim mehanizmima svoga djelovanja (i psihološkog ugovora), uključujući kompetencije nastavnika, obavezne kreirati pozitivno i poticajno okruženje za učenje i podučavanje imajući u vidu dobrobit studenata/ica.

Publikacija jasno sagledava kako individualnu tako i institucionalnu odgovornost za unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata/ica i iskustva studiranja. Holistički pristup kojeg autori/ce zagovaraju odnosi se podjednako na mentalno zdravlje i obrazovna postignuća, ali i na sinergiju djelovanja svih sudionika obrazovnog procesa, od kreatora obrazovnih politika pa do mikro-pedagoškog djelovanja nastavnika/ca. Stoga ona predstavlja vrijednu potporu za sve kreatore i realizatore obrazovnog procesa, koji doprinose kvaliteti usluga i proizvoda visokoškolskog obrazovanja.

Prof. dr. Lejla Osmić