Uloga roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij u Hrvatskoj i Poljskoj

Vrbanec, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

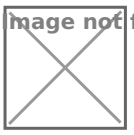
2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:679383

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

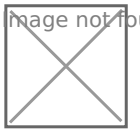


Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository







Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Diplomski studij psihologije

Lana Vrbanec

Uloga roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij u Hrvatskoj i Poljskoj

Diplomski rad

Rijeka, 2016.

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Diplomski studij psihologije

Lana Vrbanec

Uloga roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje u prilagodbi studenata na studij u Hrvatskoj i Poljskoj

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Ivanka Živčić-Bećirević

Rijeka, 2016.

SAŽETAK

Cilj provedenog istraživanja je ispitati odnos roditeljske uključenosti na fakultetsko obrazovanje, istražiti pojedine dimenzije prilagodbe u Hrvatskoj i Poljskoj te utvrditi prediktivnu valjanost roditeljske podrške i kontrole te automatskih misli na prilagodbu studenata uzimajući u obzir kulturalne razlike.
U istraživanju je ukupno sudjelovalo 620 studenata (394 hrvatska i 226 poljska studenta, od toga 491 žena i 129 muškaraca) različitih godina studija i različitih sveučilišta i fakulteta u Hrvatskoj i Poljskoj u rasponu dobi od 18-29 godina. Pri istraživanju su primijenjene Skala prilagodbe studenata na studij, Upitnik roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje, Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita te opći podaci.

Istraživanjem je utvrđeno da su hrvatski studenti bolje emocionalno i socijalno prilagođeni od poljskih, neovisno o spolu. Nadalje, roditelji pružaju više podrške djevojkama u Hrvatskoj. Također su pronađene značajne razlike u roditeljskoj kontroli koja je izraženija u Hrvatskoj u odnosu na Poljsku. Rezultati upućuju i na spolne razlike za varijable strah od neuspjeha i nedostatak motivacije i interesa koji su veći kod žena neovisno o državi u kojoj žive. Pozitivne i ohrabrujuće misli češće su kod hrvatskih studenata i žena općenito te kod žena u Hrvatskoj.

Nadalje, roditeljska podrška značajno pozitivno predicira emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu kod hrvatskih studenata, dok kod poljskih studenata roditeljska podrška pozitivno predicira samo akademsku prilagodbu. Roditeljska kontrola nije se pokazala značajnim negativnim prediktorom na studij niti na hrvatskom niti na poljskom uzorku.

Konačno, strah od neuspjeha negativno predviđa emocionalnu prilagodbu kod hrvatskih i poljskih studenata te socijalnu i akademsku prilagodbu kod hrvatskih studenata. Nedostatak motivacije i interesa negativno predviđa i socijalnu i akademsku prilagodbu kod poljskih studenata, dok strah od razočarenja roditelja i nedostatak motivacije i interesa negativno predviđaju akademsku prilagodbu kod hrvatskih studenata.

Ključne riječi: Prilagodba na studij, Roditeljska uključenost, Roditeljska kontrola, Automatske misli

The role of parental involvement in academic functioning on student adjustment on studies in Croatia and Poland

Summary

The purpose of this study was to examine the relationship of parental involvement on academic functioning, to explore some of the dimensions of adjustment in Croatia and Poland and to determine the predictive validity of parental support, parental control and automatic thoughts on the student adjustment, taking into account cultural differences.

A total of 620 students (394 croatian and 226 polish students, of which 491 women and 129 men) were involved. Students attended different years of study and different universities and colleges in Croatia and Poland in the age range of 18-29 years. Several scales have been used in the study: scale of adjustment to college, scale of parental involvement in academic functioning, scale of automatic thoughts during learning process and taking exams and general information questionnaire.

Results suggested that croatian students are better emotionally and socially adapted from Polish regardless of gender. Furthermore, parents provide more support for girls in Croatia. Significant differences in parental control were found; parents are more controlling in Croatia than in Poland. The results point to gender differences in the variables fear of failure and lack of motivation and interest, which are higher in women, regardless of the country in which they live. Positive and encouraging thoughts are more common in croatian students and women in general, and also women in Croatia. Furthermore, parental support significantly predicts positive emotional, social and academic adjustment among croatian students, while among polish students parental support positively predicts only academic adjustment. Parental control has not been significant negative predictor of the study neather in the croatian neather in the polish sample. Fear of failure negatively predicts emotional adjustment in croatian and polish students and social and academic adjustment in croatian students. Lack of motivation and interest negatively predicts social and academic adjustment in polish students, while the fear of parental disapproval and lack of motivation and interest negatively predict academic adjustment in croatian students.

Keywords: Adaptation on the study, Parental involvement, Parental Control, Automatic thoughts

Sadržaj

SAŽETAK
SUMMARY

1. UVOD....1
1.1. Prilagodba na studij....1
1.1.1.Problemi prilagodbe studenata....2
1.1.2. Spolne razlike u prilagodbi....3
1.1.3. Uloga roditelja i obitelji kao čimbenik prilagodbe na studij....5
1.2. Roditeljska podrška....6
1.2.1. Roditeljska podrška i prilagodba....7
1.3. Psihološka kontrola....8
1.3.1. Teorija samodeterminacije....9
1.3.2. Potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću....10
1.3.3. Istraživanja podrške autonomije na studentskoj populaciji....12
1.3.4. Kulturalne razlike u psihološkoj kontroli....13
1.4. Automatske misli....13
1.4.1. Automatske misli i ispitna anksioznost....14
1.4.2. Povezanost anksioznosti i automatskih misli sa prilagodbom studenata na studij....15
1.4.3. Spolne razlike u javljanju automatskih misli....16
2. PROBLEMI I HIPOTEZE....17
2.1. Problemi rada....17
2.2. Hipoteze....17
3. METODA....18
3.1. Ispitanici....18
3.2. Postupak....19
3.3. Mjerni instrumenti....20
3.3.1. Skala prilagodbe studenata na studij....20
3.3.2. Upitnik roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje....21
3.3.3. Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita....22
4. REZULTATI....23
4.1. Razlika u prilagodbi s obzirom na spol i pripadnost kulturi....23

4.2. Razlika u roditeljskoj podršci i kontroli s obzirom na spol i pripadnost kulturi 24
4.3. Razlika u javljanju automatskih misli s obzirom na spol i pripadnost kulturi.....26
4.4. Prediktivna valjanost roditeljske podrške, roditeljske kontrole i automatskih misli 28
5. RASPRAVA.....34
5.1. Razlike u akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi na studij; roditeljskoj podršci i kontroli te javljanju automatskih misli pri učenju kod poljskih i hrvatskih studenata. 34
5.2. Doprinos roditeljske podrške i roditeljske kontrole te automatskih misli pri učenju na akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu poljskih i hrvatskih studenata. 36
5.3. Ograničenja provedenog istraživanja.....40
6. ZAKLJUČAK.....41
7. LITERATURA 42

1. UVOD

1.1. Prilagodba na studij

Prilagodba je psihološki proces prilagođavanja, suočavanja s problemima te upravljanje problemima, izazovima i zahtjevima iz svakodnevnog života (Simons, Kalichman i Santrock,1994; prema Clinciu i Cazan, 2014). Prilagodba na studij je složeni konstrukt koji se može operacionalizirati kroz raznolika ponašanja i iskustva u studentskom životu. Unatoč relativno složene naravi studentske okoline na koje se studenti moraju prilagoditi, većina istraživača oslanja se na teorijske klasifikacije Baker i Siryk (1984), koji dijele prilagodbu na 4 aspekta: akademsku, socijalnu, osobno-emocionalnu i institucionalnu vezanost. Pritom akademska prilagodba odražava stupanj u kojem su se studenti prilagodili akademskim zahtjevima što se vidi u stavovima prema studiju, u njihovom angažmanu u učenju te količini akademskog napora kojeg ulažu kako bi postigli uspjeh. Socijalna prilagodba odražava stupanj u kojem su studenti integrirani u društvenim strukturama sveučilišta i šire; čestini sudjelovanja u aktivnostima na kampusu, upoznavanju novih ljudi i sklapanju prijateljstava, što je suprotno osjećaju usamljenosti i težnje za domom. Prema Hamidi i Hosseini (2010), socijalna prilagodba predstavlja vještinu koja se može poboljšati ako pojedinac ima dovoljno motivacije i sposobnosti. Osobno-emocionalna prilagodba odražava stupanj u kojem studenti doživljavaju stres, anksioznost, i / ili fizičke reakcije (npr. nesanicu) u odnosu na zahtjeve studiranja. Konačno, institucionalna vezanost se posebno odnosi na stupanj u kojem se studenti identificiraju te postaju emotivno vezani za sveučilišnu zajednicu.

Prema Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica (2007), akademska se prilagodba može pratiti kroz kvalitetu uratka te mjeriti ocjenama ili ispitivanjem akademskih ciljeva, stavova prema studiju, navika učenja, motivacije te učestalošću dolaženja na nastavu. Socijalna se prilagodba može procijeniti kroz uključenost u različite aktivnosti na fakultetu (primjerice, u izvannastavnim aktivnostima), razvoj socijalnih odnosa (broj bliskih prijatelja, trajanje prijateljskih veza, kvaliteta odnosa s prijateljima, ali i roditeljima). Emocionalna prilagodba može se procijeniti podacima o korištenju dodatnih izvora podrške u studentskim savjetovalištima, učestalost odlaska liječniku ili broj izostanaka s nastave zbog zdravstvenih problema. Često se koriste procjene doživljaja stresa ili poteškoća u prilagodbi na studij, samoprocjene depresivnosti, anksioznosti i prisutnih tjelesnih simptoma. Osjećaj

obavezivanja ili privrženosti instituciji može se pratiti kroz status studenta (redovito studiranje ili ponavljanje godine) i kroz opće zadovoljstvo studijem i fakultetom.

Prema Živčić-Bećirević i sur. (2007), varijable koje se obično istražuju u odnosu na prilagodbu studenata mogu se podijeliti na osobne i okolinske. Od osobnih se varijabli najčešće ispituju dimenzije ličnosti (npr. samopoimanje, samopoštovanje, percipirana samoefikasnost), atribucije uzročnosti, suočavanje sa stresom, motivacija za postignućem i usmjerenost cilju, percipirani odnos s roditeljima i psihološko zdravlje (anksioznost, depresivnost i sl.). Od okolinskih se faktora najčešće ispituju karakteristike obitelji, roditeljski stilovi, mogući životni stresori, socijalna podrška okoline te značajke institucije (Baker, 2004).

1.1.1.Problemi prilagodbe studenata

Ulazak na studij predstavlja studentima različite nove izazove poput akademskih zahtjeva, veće autonomije, veće samokontrole itd… Studenti prve godina studija posebno su ranjiva skupina zbog nagle promjene zahtjeva koje okolina odjednom nameće (Credé i Niehorster, 2012). Nova socijalna okolina, orijentacija prema instituciji, bivanje produktivnim članom studentske zajednice, adaptacija na nove uloge i odgovornosti (upravljanje financijama, izvršavanje obaveza na studiju), uspješna separacija od roditelja i prijatelja te veća autonomija u donošenju odluka neki su od percipiranih stresora kod studenata (Kneipp, Kelly i Cyphers, 2009). Zbog svega navedenog čest je osjećaj nezadovoljstva, a mnogi studenti navode i simptome povučenosti, usamljenosti, anksioznosti pa i depresije. Mnoga istraživanja ukazuju na povezanost stresa i lošije prilagodbe kao i važnost podrške, dobrog odnosa sa roditeljima i zdrav osjećaj selfa u ovom osjetljivom razdoblju. U istraživanju povezanosti socijalne anksioznosti i akademske prilagodbe (Arjanggi i Kusumaningsih, 2016), strah od negativne evaluacije (od strane vršnjaka ili roditelja) kao i percipirani distres kojeg studenti doživljavaju vezano uz studiranje, bili su negativni prediktori akademske prilagodbe. Također, što je bila manja socijalna anksioznost studenata, njihova akademska prilagodba bila je veća.
Prema Pellerone, Spinelloa, Sidoti i Micciche (2015), emocionalna podrška dobivena od strane roditelja nije percipirana toliko bitnom za emocionalnu prilagodbu studenata ako je njihova sposobnost adaptacije atribuirana njihovim vlastitim sposobnostima i vršnjačkom podrškom. Prema Mattanah, Hancock i Brand (2004), sigurna privrženost i mogućnost

separacije od roditelja pri prelasku u odraslu dob bitni su prediktori emocionalne, akademske i socijalne prilagodbe na studij. Studenti sa jačim osjećajem individualnosti kao i oni sa sigurnom privrženosti imat će manje problema pri suočavanju sa problemima koje studiranje nameće, kao što je praćenje akademskog rasporeda, razvoj internalne motivacije za završetak studija, buđenje ujutro i odlaske na predavanje (Mattanah i sur., 2004). Nadalje, studenti sa jačim osjećajem selfa pokazuju manje depresivnih simptoma te navode manji osjećaj usamljenosti (Rice, Cole i Lapsey, 1990).

Osim navedenog, neka istraživanja pronalaze razliku u prilagodbi kod studenata koji imaju veću financijsku podršku u odnosu na one koji tu istu podršku nemaju. Prema Živčić-Bećirević i sur., (2007) utvrđeno je da studenti koji studiraju uz financijsku potporu Ministarstva pokazuju značajno bolju emocionalnu prilagodbu. U skladu s tim je i nalaz (Robbins i sur., 2004) da financijska podrška studentima pozitivno utječe na njihov uspjeh, kao i na ustrajanje u studiju.

Također, nekoliko istraživanja koja su provjeravala razliku u prilagodbi između studenata koji žive u studentskom domu i izvan studentskog doma nalazi bolju socijalnu prilagodbu i jaču institucionalnu privrženost studenata u studentskom domu, u usporedbi sa studentima koji žive izvan studentskog doma, uključujući i one koji putuju od kuće (Baker, 2004; Vukelić, 2006).

Zanimljivo je da prilagodba ne ovisi samo o promjeni mjesta boravka, već i o godini studija. Prema Živčić-Bećirević i sur. (2007), na prvoj godini studija bolju emocionalnu prilagođenost pokazali su studenti koji studiraju u mjestu boravka, dok su bolju akademsku, ali i emocionalnu prilagodbu na četvrtoj godini studija pokazali studenti koji su promijenili mjesto boravka, u odnosu na one koji nisu. Prema Amado (2005), depresivnost studenata izraženija je u brucoša koji mijenjaju mjesto boravka, no ona se smanjuje sa daljnjim studiranjem. Pretpostavlja se da neovisnost o roditeljima pozitivno utječe na studentovu cjelokupnu prilagodbu u kasnijim godinama studiranja (Lacković-Grgin i Sorić, 1997).

1.1.2. Spolne razlike u prilagodbi

Prema Hunt i Eisenberg (2010), anksioznost i depresija predstavljaju jedne od glavnih problema studenata u prilagodbi na studij. Prema Hyun, Quinn, Madona, i Lustig (2006), u nekim istraživanja dobiveni su veći simptomi depresije za žene nego za muškarce, a mnoga

istraživanja ukazuju na veće traženje psihološke pomoći kod žena (Biasi, Mallia, Menozzi i Patrizi, 2015).

U navedenom istraživanju studentice koje su bile sklone traženju psihološke pomoći navodile su više poteškoća u prilagodbi, imale općenito lošije funkcioniranje od studenata koji nisu tražili psihološku pomoć te navodile više problema u ostvarivanju socijalnog kontakta kao i emocionalnoj regulaciji. I u studentskom savjetovalištu Sveučilišta u Rijeci djevojke značajno češće traže psihološku pomoć (više od 80% od ukupnog broja klijenata) (Živčić-Bećirević i sur., 2007). U ovom istraživanju (Živčić-Bećirević i sur., 2007) nađeno je da djevojke imaju slabiju emocionalnu prilagodbu od mladića, no također bolju akademsku i socijalnu prilagodbu, što je u skladu sa nekim drugim istraživanjima. Larose i Roy (1995; prema Živčić-Bećirević i sur., 2007) nalaze da djevojke imaju bolje strategije i organizaciju učenja te da su ustrajnije u svojim nastojanjima i postizanju ciljeva vezanih za studij.

S druge strane, ispitujući spolne razlike u prilagodbi brucoša, Enoch i Roland (2006) nalaze bolju prilagodbu mladića u odnosu na djevojke, i to u svim aspektima prilagodbe. Prema Baker (2004), većina istraživanja ne nalazi spolne razlike u prilagodbi studenata, a kada se one utvrde, obično su male i upućuju na nešto bolju emocionalnu prilagodbu mladića, odnosno bolju akademsku i socijalnu prilagodbu djevojaka.

Samo neki autori nalaze lošiju prilagodbu djevojaka u svim aspektima, što se pokušava objasniti slabije razvijenim socijalnim vezama, premda djevojke istovremeno imaju jaču potrebu za socijalnom mrežom u razdoblju kasne adolescencije od mladića. Smatra se da slabijoj prilagodbi djevojaka pridonosi i percepcija negativnih stavova od strane muških kolega i profesora (Sands, 1998; prema Živčić-Bećirević i sur., 2007). Ovi autori pronašli su da su na Sveučilišnim kampusima djevojke češće izložene ponižavanju i zastrašivanju od mladića. Nadalje, premda su odnosi s prijateljima i socijalne aktivnosti važni i mladićima i djevojkama, djevojke imaju tendenciju otvorenijem pokazivanju osjećaja i emocionalno su osjetljivije u socijalnim situacijama u prijelaznim razdobljima poput kretanja na studij (Živčić-Bećirević i sur., 2007), što također može objasniti lošiju emocionalnu prilagodbu djevojaka na studij.

1.1.3. Uloga roditelja i obitelji kao čimbenik prilagodbe na studij

Prema Arnett (2000), razvojni period od 18-ih pa do kasnih 20-ih godina predstavlja distinktivno razdoblje za svakog pojedinca koje se značajno razlikuje od adolescencije i odrasle dobi. U ovom razdoblju mladi pojedinci istražuju različite mogućnosti u ljubavnim i poslovnim domenama, razjašnjavaju svoje identite, intenzivno uče o sebi, često stvaraju planove za budućnost i donose različite samostalne izbore i odluke što često predstavlja stresno razdoblje za svakog pojedinca. Također, jedno od dodatnih obilježja ovog perioda je i značajan demografski varijabilitet jer je zbog mnogih mogućnosti vrlo teško predvidjeti demografski status osoba na temelju dobi. Tako primjerice, neki studiraju, neki rade, neki još uvijek žive s roditeljima, neki samostalno, a neki s partnerom/partnericom.

Rastuć broj literature o nadolazećoj odraslosti ukazuje na važnost roditelja u periodu mlade odrasle dobi. Studije se većinom odnose na povezanost roditelja i psihosocijalnog razvoja studenta (Renk, Klein i Rojas-Vilches, 2005), a naglašavaju važnost roditelja i u situaciji kada su roditelji fizički udaljeni od svakodnevnog života djece (Renk i Smith, 2007). Istraživanja koja su fokusirana na djetinjstvo i ranu adolescenciju pokazuju kako roditelji imaju značajan utjecaj na akademski i psihosocijalni razvoj djece (Hill i Taylor, 2004) te da je kvaliteta veze s roditeljima važnija i od kvalitete veze s prijateljima.

Rastući broj literature o povezanosti odnosa s roditeljima i psihosocijalnog razvoja studenata (Mattanah, Hancock i Brand, 2004; Wintre i Yaffe, 2000 itd.) upućuje na važnost ove tematike, a najviše se pokušavaju utvrditi osnovne dimenzije roditeljskog ponašanja koje su u neposrednoj vezi s razvojnim ishodima kod djeteteta.

Različite teorije roditeljstva poput teorije privrženosti, teorija stilova roditeljstva, teorije separacije-individuacije i teorije samodeterminacije objašnjavaju dimenzije roditeljstva bitne za prilagodbu studenata, no unatoč brojnim dimenzijama roditeljstva koje se spominju u literaturi, *roditeljska podrška* (uključenost, privrženost, toplina,) te *roditeljska kontrola* (disciplina, supervizija) predstavljaju ključne dimenzije relevantne za objašnjenje problema u razvojnim ishodima (Tokić i sur., 2008).

1.2. Roditeljska podrška

Konstrukt roditeljske podrške različito je definiran od strane različitih autora. Definicije koje se često spominju u literaturi (Sanders, Epstein i Connors-Tadros, 1999) razdvajaju roditeljske aktivnosti vezane uz školu i roditeljske aktivnosti i ponašanja kod kuće. Jedna od najčešće korištenih definicija odnosi se na 6 različitih tipova podrške baziranih na odnosima između obitelji, škole i društva. Sve tri sfere bitno utječu na život studenta, a međusobna komunikacija između sfera vrlo je bitna za prilagodbu studenata.

Prema Epstein (1987), razine su :

vještine roditeljstva (koje se odnose na osiguravanje zdravlja, sigurnosti, zdrave interakcije između roditelja i djece, omogućavanje poticajnih uvjeta za studiranje u okruženju doma, upoznavanje sa studentovim zahtjevima studiranja, nadgledanje djetetovih ponašanja te provođenje vremena s djetetom u drugim aktivnostima), *komunikacija* (o situaciji na fakultetu ili u školi, željama studenta kao i pomoć u rješavanju problema), *volontiranje* (odnosno, sudjelovanje roditelja na školskim/fakultetskim događanjima), *podučavanje kod kuće* (koje se odnosi na pomoć djetetu o odabiru studija ili njegovoj promjeni, kao i pomoć sa zahtjevima koje studij nameće te pružanje podrške studentu), *donošenje odluka* (sudjelovanje u roditeljskim organizacijama, ako ih ima) i *suradnja sa društvom* (poticanje djeteta na izvannastavne aktivnosti i komunikacija s ostalim roditeljima).

S ovom definicijom slažu se i Park i Holloway (2013) koji navode roditeljsku podršku kao sudjelovanje u različitim aktivnostima poput pregovaranja sa školskim radnicima, odlazak na sastanke, pomaganje sa zadaćom, volontiranje i sudjelovanje na roditeljskim sastancima.

Prema Grolnick i sur. (1997), podržavajući roditelji ulažu više truda pri odgoju djece, pokazuju interes za svakodnevni život djeteta u različitim domenama te provode više vremena s djecom. Time osiguravaju emocionalne, materijalne i kognitivne resurse djetetu koji su nužni za zdrav osjećaj selfa. Istraživanja roditeljstva iz različitih perspektiva pokazuju suglasnost oko koncepata roditeljske topline, responsivnosti i prihvaćanja s pozitivnom prilagodbom u adolescenciji. Prema Tokić i sur. (2008), cijela teorija privrženosti naglašava važnost emocionalne topline i responzivnosti na djetetove potrebe za optimalni socioemocionalni razvoj osobe. Nadalje, pristup s pozicije roditeljskih stilova preferira autoritativni stil, koji, između ostaloga, karakterizira visok stupanj roditeljske podrške i topline.

1.2.1. Roditeljska podrška i prilagodba

Istraživanja koja ispituju povezanost roditeljske podrške većinom su usmjerena na akademsku prilagodbu.

Tako primjerice, u istraživanju Miedel i Reynolds (1999) uspoređivani su rezultati studenata podržavajućih i manje podržavajućih roditelja. Pronađena je pozitivna korelacija između broja aktivnosti u kojima su roditelji pokazivali podršku i školskog postignuća. Ovi rezultati pokazani su i uz kontrolu edukacije i financijskog statusa roditelja.

Nadalje, kada studenti izvještavaju o podršci koju dobivaju u školi i kod kuće, imaju veći akademski uspjeh, više samopouzdanje te smatraju da je obrazovanje važnije od studenata čiji roditelji nisu toliko podržavajući (Gutman i Midgley, 2000).
Zanimljivo je da je nekoliko studija uspoređivalo podršku u školi u odnosu na podršku u kućnom okruženju s namjerom provedbe koja podrška ima značajniji efekt. Prema Izzo, Weissberg, Kasprow i Fendrich (1999), rezultati istraživanja pokazali su da su oboje bitni te da veća podrška roditelja (bila u školskom ili kućnom okruženju) doprinosi boljoj socijalnoj i akademskoj prilagodbi studenata. Učenici podržavajućih roditelja navodili su veće zadovoljstvo predavanjima te viši osjećaj pripadanja instituciji.
Nadalje, autoritativni stil roditeljstva pozitivno predviđa opću prilagodbu studenata (Wintre i Yaffe, 2000). U svojem istraživanju ovi autori pokazali su kako razgovor s roditeljima ima direktan pozitivan utjecaj na sve aspekte prilagodbe studenata, smanjuje razinu stresa te također ima zaštitnu ulogu u javljanju depresivnosti. Nelson (2010) potvrđuje ove rezultate navodeći da roditeljska podrška ima pozitivan utjecaj na razinu samopoštovanja i socijalno funkcioniranje pojedinca. DeHart, Pelham i Tennen (2006) također nalaze pozitivnu povezanost roditeljske podrške sa implicitnim samopoštovanjem.

Roditeljska podrška pozitivno utječe na socijalne sposobnosti, ponašanje te odnos prema društvu (Regner, Loose i Dumas, 2009). Prema Carranza, You, Chuon i Hudley (2009), roditeljska podrška smanjuje nivo neposlušnosti, kao i količinu agresivnog ponašanja kod djece.
Zanimljivo je istraživanje (Hill i Taylor, 2004) koje navodi da su obitelji sa većim financijskim mogućnostima sklonije izražavati podršku (pogotovo akademsku) u odnosu na

obitelji sa niskim financijskim mogućnostima. Prema Trung i Ducreux (2013), obrazovaniji roditelji su također skloniji podržavajućem ponašanju.

Objašnjenje zašto roditelji koji imaju veću financijsku stabilnost kao i obrazovanje pokazuju veću podršku navele su Lareau i Horvat (1999). U ovom istraživanju nađeno je da se roditelji osjećaju ugodnije u komunikaciji sa stručnim i školskim osobljem jer dijele „socijalni i kulturni kapital“. Ovi roditelji imaju kulturalnu podršku socijalne mreže, koriste isti vokabular kao i profesori, odnose se sa profesorima sa poštovanjem i ne smatraju profesore prijetnjom svojem samopoštovanju. Sve navedeno omogućava im da imaju više povjerenja u svoje sposobnosti u rješavanju problema sa školskim sustavom, a time i da budu više uključeni u proces studiranja svog djeteta.

Također je zanimljivo da neka istraživanja (Hill i Tyson, 2009) pokazuju da roditeljska podrška opada s djetetovom dobi, odnosno da roditelji manje pokazuju podršku na studiju nego u primjerice srednjoj školi.

1.3. Psihološka kontrola

Psihološka kontrola je od 1990-tih godina konstrukt često istraživan od strane psihologa. Originalno je kao konstrukt prvi puta definira Schaefer (1965) kao ključnu dimenziju roditeljstva. Prema Schaefer (1965), psihološki kontrolirajući roditelji su od strane djece opisani kao intruzivni, prezaštitnički nastrojeni, posesivni, direktivni i kontrolirajući putem krivnje.

(Barber, 1996) definira psihološku kontrolu kao pritisak od strane roditelja koji je neresponzivan prema emocionalnim i psihološkim potrebama djece te ne uzima u obzir autonomiju djeteta. Prema Barber i Harmon (2002), psihološka kontrola može biti izražena kroz nekoliko taktika, a najčešće su :

indukcija krivnje (koja se odnosi na nametanje osjećaja krivnje kako bi se dijete prisililo na udovoljavanje roditeljskim očekivanjima), *kontingentna ljubav* (ili zakidanje ljubavi, u slučaju kada djetetovo ponašanje nije u skladu s roditeljskim očekivanjima), *upravljanje kroz anksioznost* (koje se odnosi na poticanje anksioznosti kod djeteta kako bi se dijete složilo sa roditeljskim zahtjevima) te ignoriranje perspektive djeteta (koje se odnosi na sprečavanje djetetu da slobodno izražava emocije i misli). Kada se govori o konstruktu kontrole, bitno je razlikovati psihološku i bihevioralnu kontrolu. Bihevioralna kontrola odnosi se na pokušaje roditelja da reguliraju i usmjeravaju djetetovo ponašanje putem primjerice, nadgledanja

ponašanja, dok se psihološka kontrola odnosi na korištenje manipulativnih tehnika poput gore navedenih kako bi se kontroliralo djetetovo psihološko iskustvo (emocije, osjećaji i misli) (Barber i Harmon, 2002).

Psihološka kontrola česta je pojava u odgoju autoritarnih roditelja. Ovaj roditeljski stil često koristi prijetnje, kritiku te prisilu kako bi se dijete ponašalo u skladu s roditeljskim očekivanjima. U ovom stilu također nedostaje roditeljske uključenosti, topline i emocionalne podrške (DeHart i sur., 2006).

Istraživanja povezanosti psihološke kontrole i prilagodbe pokazuju da psihološka kontrola ima negativni utjecaj na akademsko i socijalno funkcioniranje. Specifičnije, negativno je povezana sa školskim ocjenama i izvedbom (Aunola i Nurmi, 2004) te osjećajem akademske kompetentnosti (Soucy i Larose, 2000). Nadalje, negativno je povezana s podrškom vršnjaka (Karavasillis, Doyle, i Markiewicz, 2003) i pozitivno je povezana sa socijalnom anksioznosti i nepovjerenjem pri terapeutskom radu (Loukas, Paulos, i Robinson, 2005) kao i agresivnim ponašanjima prema vršnjacima (Nelson i Crick, 2002).

Psihološka kontrola često je gledana iz aspekta teorije samodeterminacije jer autori nalaze da je upravo dimenzija kontrole suprotna dimenziji voljne, autonomne motivacije na kojoj je ova teorija bazirana (Deci i Ryan, 2008).

1. 3. 1. Teorija samodeterminacije

Teorija samodeterminacije (SDT) (Deci i Ryan, 2000) je široko bazirana društvena teorija o motivaciji i osobnosti koja je u razvoju tijekom posljednjih 35 godina.

Većina teorija tretira motivaciju kao jedinstven pojam koji se razlikuje prvenstveno u količini. Tako Baumeister i Vohs (2007) pretpostavljaju da više motivacije daje veća postignuća i uspješnije funkcioniranje. Teorija samodeterminacije (Deci i Ryan, 2000), za razliku od ovakvih teorija, tvrdi da postoje različite vrste motivacija te da je tip motivacije općenito važniji od količine u predviđanju važnih životnih ishoda.

SDT pretpostavlja da je proces internalizacije ključan za razvoj osobnosti i opće prilagodbe pojedinca. U SDT, internalizacija se definira kao proces u kojem djeca postupno integriraju društvene vrijednosti i zabrane u koherentni osjećaj selfa (Grolnick, Deci i Ryan, 1997). Idealan ishod procesa internalizacije nije da djeca doslovno prihvate roditeljska i društvena pravila i vrijednosti, već da ih u potpunosti podržavaju i dožive te vrijednosti kao vlastite (Joussemet, Landry i Koestner, 2008). Razlikuju se dvije različite vrste autonomne

motivacije; intrinzična motivacija i dobro internalizirana vanjska motivacija (tj, prepoznavanje i integracija). Sa stajališta intrinzične motivacije, ljudi prirodno slijede svoje interese i uključuju se u aktivnosti iz užitka i znatiželje. No, čak i bez zanimljivih aktivnosti, vrijednosti i propisi mogu biti asimilirani u osjećaj selfa kroz proces internalizacije. Naime, uz dobro internaliziranu vanjsku motivaciju, pojedinci u ponašanju vide osobno važnu vrijednost. Za razliku od autonomne motivacije, kontrolirana motivacija se odnosi na ponašanje iz pritiska i obveze. SDT tvrdi da pritisak i kontrola mogu nastati izvana ili iznutra, unutar osobe (Deci i Ryan, 2000).

Unutar SDT, autonomna regulacija pretpostavlja se poticajnom za optimalni razvoj i dobrobit pojedinca, dok kontrolirana motivacija spriječava psihosocijalnu prilagodbu, a može stvoriti i veći rizik za razvoj psihopatologije (Deci i Ryan, 2008).

Deseci eksperimentalnih i terenskih istraživanja ispitali su korelate i posljedice autonomne i kontrolirane motivacije. Dosljedno, autonomna regulacija bila je povezana s većom upornošću; više pozitivnog afekta; poboljšane izvedbe te veće psihološke dobrobiti. Na primjer, utvrđeno je da autonomna motivacija promiče veće konceptualno razumijevanje (npr., Grolnick i Ryan, 1989); bolje ocjene (Aunola i Nurmi, 2004); više kreativnosti (npr., Koestner, Ryan, Bernieri i Holt, 1984); povećanu upornost na školskim i sportskim aktivnostima (Pelletier, Fortier, Vallerand i Brie`re, 2001), više kontrole nad predrasudama (Legault, Green-Demers, Grant i Chung, 2007), bolju produktivnost i manje izgaranje na poslu (Fernet, Guay i Senécal, 2004). Također, daje bolje rezultate od psihoterapije (Zuroff i sur., 2007) i više razine psihološke dobrobiti, među ostalim pozitivnim ishodima (Deci i Ryan, 2008).

1.3.2. Potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću

Istaživanja su pokazala da psihološkom kontrolom roditelji direktno ignoriraju potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanosti. Psihološka kontrola prvenstveno ignorira potrebu za autonomijom jer je dijete prisiljeno razmišljati i djelovati po roditeljskim pravilima. U istraživanju Vansteenkiste, Zhou, Lens, i Soenens (2005), adolescenti psihološki kontrolirajućih roditelja navodili su više kontrolirajućih motiva za studiranje te su posljedično imali više razina stresa i anksioznosti pri polaganju ispita. Nadalje, eksperimentalno istraživanje (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, i Matos, 2005) pokazalo je da inducirana

krivnja dovodi do kontrolirajuće regulacije aktivnosti učenja, što je suprotno autonomnom donošenju odluka. Soenens i Vansteenkiste (2005) su pronašli da je maladaptivni perfekcionizam medijator između roditeljske psihološke kontrole i depresivnosti studenta. Prema Shahar, Henrich, Blatt, Ryan i Little (2003) maladaptivni perfekcionisti ponašaju se na temelju strogih i nametnutih standarda za postizanje uspjeha jer su esencijalno potaknuti kontingentnim samopoštovanjem i internalnim pritiskom kao posljedicama kontrolirajućeg roditeljstva.

Potreba za kompetencijom narušena je u kontrolirajućem roditeljstvu jer se uz kritični ton kojeg prati kontingentno nagrađivanje, indukciju krivnje i sramote prenosi poruka djeci da su neučinkovita u ispunjavanju roditeljskih očekivanja. Kao posljedica, djeca mogu razviti set općih nesigurnosti oko svoje kompetentnosti. Brojne studije potvrđuju ovu pretpostavku. Vansteenkiste i sur., (2005) pokazali su da je eksperimentalna aktivacija psihološke kontrole (u odnosu na podršku autonomije) narušila 11- 12-godišnje dječje konceptualno učenje. Nadalje, brojna korelacijska istraživanja su pokazala da je djecu psihički kontrolirajućih roditelja lakše omesti tijekom studija (nedostatak koncentracije), da su općenito manje učinkoviti u organiziranju studija, loše upravljaju vremenom te uče materijal na površnoj razini, bez dubljeg razumijevanja značenja. Posljedično često dobivaju lošije ocjene (Aunola i Nurmi, 2004), a sve navedeno posljedično dovodi do manje kompetencije i manjeg ostvarenja potrebe za kompetencijom. Povezanost osjećaja kompetentnosti i psihološke kontrole vidljiva je kod maladaptivnih perfekcionista. S obzirom da psihološka kontrola narušava osjećaj kompetentnosti, maladaptivni perfekcionisti stalno preispituju svoje vještine, stalno doživljavaju neuspjeh u dostizanju standarda te imaju snažne sumnje u osjećaj vlastite vrijednosti. Prema Kernis, Brown i Brody (2000), upravo ovaj nestabilni osjećaj selfa posljedica je ovisnosti o zadovoljavanju vanjskih i unutarnjih kontingentnih standarda koje roditelj nameće.

Potreba za povezanosti odnosi se na osjećaj povezanosti sa značajnim pojedincima u okolini, a nju narušava kontrolirajuće roditeljstvo. Prema Soenens i Vansteenkiste (2010), kontrola ugrožava dječji osjećaj bliskosti s oba roditelja i vršnjacima. Naime, djeca psihološki kontrolirajućih roditelja suočavaju se sa sukobom autonomije-povezanosti, jer se na njih vrši pritisak da se odreknu svojih osobnih težnji kako bi zadržali osjećaj povezanosti s roditeljima. Međutim, kako se dijete osjeća prisiljenim, osjećaj povezanosti koji se dobiva od roditelja nije iskren te se roditeljska ljubav doživljava kao neautentična i uvjetna, što dugoročno stvara

osjećaj neprijateljstva i sukoba prema roditelju. Sukladno tome, Assor, Roth, i Deci (2004) utvrdili su da je dječja percepcija uvjetovanog odobravanja roditelja dovela do osjećaja odbojnosti prema roditeljima, a nekoliko istraživanja pokazalo je negativnu povezanost između kontrole i percipirane roditeljske potpore (Barber, Stolz i Olsen, 2005). Prema Karavalis, Doyle i Markiewicz (2003), roditeljska kontrola povezana je sa nesigurnom privrženošću kod djece. Nesigurna privrženost generalizira se na odnose sa vršnjacima te dovodi do maladaptivnih ponašanja u socijalnoj okolini i većim izražavanjem agresije kod nekih pojedinaca.

1.3.3. Istraživanja podrške autonomije na studentskoj populaciji

Istraživanja podrške autonomije na studentskoj populaciji najčešće provjeravaju podršku autonomije u akademskom okruženju te pri roditeljskom odgoju (Deci i Ryan, 2008).

U svojoj studiji Chirkov i Ryan (2001) pronašli su da je podrška autonomije od strane učitelja u Rusiji i USA bila od izrazite važnosti studentima za internalizaciju motivacije, bolju prilagođenost te pozitivniji osjećaj u vezi samih sebe. U studiji Vansteenkiste, Simons, Soenens i Lens (2004), podrška autonomije dovela je do boljih ishoda učenja te bolje izvedbe u usporedbi sa kontrolirajućim stilom. Vrlo je zanimljivo istraživanje Sheldon i Krieger (2007) u kojem su istraživači našli da u 3 godine studiranja na pravnom fakultetu studenti pokazuju smanjivanje u osnovnim psihološkim potrebama i psihološkom dobrobiti, uzimajući u obzir da klima na pravnim fakultetima ne podržava autonomiju u prevelikoj količini. S druge strane, studenti koji su dobivali više podrške autonomije od svojih vršnjaka i okoline općenito, pokazivali su manje nezadovoljstvo te su dobivali bolje ocjene i percipirali manje stresnim polaganje ispita. Nadalje, istraživanje Williams, Saizow, Ross i Deci (1997) pokazalo je da su pri odabiru specijalizacije kod studenata medicine, studenti koji su percipirali višu podršku autonomije pri sudjelovanju u operacijama, bili skloniji odabiru kirurgije za daljnju specijalizaciju.

Velik broj istraživanja teorije samodeterminacije odnosi se na povezanost podrške autonomije i roditeljstva. Ova istraživanja naglašavaju kritičnu ulogu podrške autonomije pri odgoju na dječju motivaciju, psihološko zdravlje, učenje i akademsku izvedbu, kao i opću prilagodbu. Prema Chirkov i Ryan (2001), profesori su ocijenili studente autonomno-podržavajućih roditelja manje anksioznima i sramežljivima, manje agresivnima te boljima u suočavanju sa raznim akademskim zadacima. Williams, Cox, Hedberg, i Deci (2000) pronašli su da su

adolescenti autonomno podržavajućih roditelja razvili veću intrinzičnu motivaciju za osobni razvoj, značajne veze sa vršnjacima te bolji doprinos društvu. Također, podrška autonomije bila je negativni prediktor ovih studenata u gledanju televizije, korištenju alkohola i marihuane te rizičnih seksualnih ponašanja.

1.3.4. Kulturalne razlike u psihološkoj kontroli

Jedan od središnjih pretpostavki SDT je da su osnovne psihološke potrebe za povezanosti, kompetencijom i autonomijom univerzalne i jednako važne za ljude svih kultura. To stoji u suprotnosti s kulturalno-relativističkim pogledom na svijet koji tvrde da se potrebe uče unutar pojedinih kultura (Deci i Ryan, 2008). Prema SDT, međutim, kultura utječe na načine zadovoljenja potreba, ali ne mijenja činjenicu da svi jednako težimo zadovoljenju osnovnih ljudskih potreba. Nekoliko studija koje su uključivale zapadnu i istočnu kulturu pronašle su da podrška autonomije promiče psihološko zdravlje i u zapadnjačkim i istočnjačkim kulturama. Primjerice, Chirkov, Ryan, Kim i Kaplan (2003) utvrdili su da je u Južnoj Koreji, Rusiji i Turskoj, kao i u SAD-u, veća autonomija bila povezana sa boljim psihičkim zdravljem. Nadalje, Sheldon i sur. (2004) su pokazali kako autonomija predviđa zdravlje u četiri različite kulture. Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov i Kim (2005) utvrdili su da je u raznim kulturama oslanjanje i povjerenje u okolinu olakšano podrškom autonomije. Možda najveći dokaz kroskulturalne stabilnosti podrške autonomije vidljiv je u projektu Cross-National Adolescence Project (C-NAP) – vjerojatno najopsežnija kroskulturalna studija psihološke kontrole (Barber, Stolz, Olsen, Collins i Burchinal, 2005), koja pokazuje da psihološka kontrola ima negativne posljedice za funkcioniranje adolescenata u 10 različitih kultura diljem svijeta (na svakom kontinentu).

1.4. Automatske misli

Bitno je napomenuti da velik utjecaj u prilagodbi pojedinaca ima i kognitivni stil temeljen na bazičnim vjerovanjima pojedinca. Metakognicije predstavljaju složen pojam koji obuhvaća znanja (vjerovanja), procese i strategije kojima pojedinac prati, procjenjuje i kontrolira vlastite misli (Wells, 2000). Pri procjeni problema u učenju znatna se pažnja usmjerava na identifikaciju misli, vjerovanja i stavova koje studenti imaju o svojim problemima kao i vlastitim sposobnostima za njihovo prevladavanje. Prema Beck (1995), bazična vjerovanja su osnovna vjerovanja o sebi i drugima koja se usvajaju u ranom djetinjstvu i duboko su usađena

u ličnost pojedinca, a iz njih često proizlaze automatske misli koje su zajedničke svim ljudima (Beck, 1995).

Automatske misli su kratke brze misli koje su sadržajem negativne, zastrašujuće i uznemirujuće za pojedinca (Živčić-Bečirević, 2003), a prema kognitivnom modelu, njihov utjecaj je ometajući i na ponašanje i na raspoloženje (Živčić-Bećirević, Juretić, i Miljević, 2009). Automatske misli mogu se javljati u verbalnom obliku ili kao slika (Živčić-Bečirević, 2003), a kod studenata one se mogu opisati kao paralelni misaoni proces koji se javlja tijekom učenja ili polaganja ispita (Živčić-Bećirević i sur., 2009).

U trenutku kad se pojave, automatske misli izazivaju uznemirenost, slabljenje koncentracije i pad raspoloženja. Ako se javljaju učestalo tijekom učenja mogu značajno omesti učenje, na kognitivnoj pa i na emocionalnoj razini (Živčić-Bečirević, 2003). Ovome u prilog ide nalaz da kognitivne tehnike za identifikaciju i modifikaciju negativnih automatskih misli često dovode do smanjivanja emocionalne nelagode i poboljšanja efikasnosti i koncentracije u učenju (Cohn, 1998). Bitno je napomenuti da automatske misli mogu biti i pozitivne, a podučavanje studenata u korištenju pozitivnih, ohrabrujućih automatskih misli (putem tehnike samoinstrukcija) daje pozitivne rezultate u povećanju motivacije i ustrajnosti u pripremanju za ispit (Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević, 2009).

1.4.1. Automatske misli i ispitna anksioznost

Ispitna anksioznost može se opisati pomoću kognitivne i emocionalne komponente. Emocionalnu komponentu predstavljaju fiziološke i afektivne reakcije poput ubrzanog rada srca, nervoze, znojenja ruku, kratkoće daha, suhih ustiju i sličnih autonomnih reakcija simpatičkog živčanog sustava. Kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti (zabrinutost) čine ruminirajuće misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha (Živčić-Bećirević i sur., 2009).

Studentima s izraženim fiziološkim i kognitivnim simptomima ispitne anksioznosti češće se javljaju negativne automatske misli tijekom učenja i spremanja za ispit. Te negativne automatske misli interferiraju s pažnjom i učenjem, što dovodi do problema pri pripremi za ispit, a time i do veće nesigurnosti odnosno anksioznosti u ispitnoj situaciji (Keogh i French, 2001). Kada se ispituju automatske misli, veća se značajnost daje negativnim mislima, iako istraživanja pokazuju da su i pozitivne automatske misli (posebno omjer pozitivnih i

negativnih misli) značajno povezane s ispitnom anksioznošću i akademskim postignućem (Ingram i Wisnicki, 1988). Prema rezultatima istraživanja Mohorić (2008), studenti koji izvještavaju o češćem javljanju pozitivnih automatskih misli zadovoljniji su sobom kao studentima te su i njihovi roditelji zadovoljniji njihovim studiranjem, u odnosu na studente koji izvještavaju o rjeđem javljanju pozitivnih automatskih misli. Također, ti studenti ujedno izvještavaju i o manjem broju simptoma ispitne anksioznosti. Mohorić smatra da pozitivne misli djeluju motivirajuće na studenta te olakšavaju pripremu za ispit, što posljedično rezultira većim zadovoljstvom sobom.

1.4.2. Povezanost anksioznosti i automatskih misli sa prilagodbom studenata na studij

Istraživanja provedena u ispitnim situacijama nalaze da su negativne misli pozitivno povezane s ispitnom anksioznosti, dok su negativne misli, ispitna anksioznost i zabrinutost negativno povezane s akademskim uspjehom (Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky-Kraff, 2001). Prema Seipp (1991), brojna istraživanja potvrđuju negativnu povezanost anksioznosti i akademskog uspjeha. U istraživanju Živčić-Bečirević (2003), negativne automatske misli koje odražavaju strah od razočarenja roditelja najviše su pridonijele objašnjenju prosječnog uspjeha studenta. Značajan prediktor bile su i pozitivne misli te misli koje se odnose na nedostatak motivacije i interesa. U ovom istraživanju strah od neuspjeha nije se pokazao značajnim prediktorom uspjeha studenata. U sličnom istraživanju (Živčić-Bećirević i sur., 2009), strah od neuspjeha pokazao se najznačajnijim prediktorom uspjeha, a slijede ga strah od razočarenja roditelja i nedostatak motivacije i interesa. S obzirom da je akademski uspjeh jedan od glavnih pokazatelja akademske prilagodbe studenata, može se zaključiti da automatske misli imaju značaj utjecaj na akademski uspjeh, a time i akademsku prilagodbu studenata.

Socijalna prilagodba je definirana kao participacija u socijalnim aktivnostima na fakultetu, ostvarivanje funkcionalnih i podržavajućih veza s drugima te efektivno suočavanje s novom socijalnim okolinom (Baker i Siryk, 1984). Prema kognitivno-bihevioralnoj terapiji, iracionalna ili disfunkcionalna vjerovanja o odnosima s drugima imaju negativan utjecaj na postojeće veze te su negativno povezana s pozitivnim iskustvima u postojećim vezama (Addis i Bernard, 2002). U svojem istraživanju povezanosti socijalne prilagodbe i iracionalnih vjerovanja Hamamcı i Esen-Coban (2010) dobili su da disfunkcionalne misli i pretpostavke/vjerovanja o odnosima sa vršnjacima i partnerima na fakultetu stvaraju stres pojedincu te posljedično doprinose nižoj socijalnoj prilagodbi. U istom istraživanju

funkcionalne misli i vjerovanja značajno su doprinijele boljim odnosima sa vršnjacima, a time i socijalnoj prilagodbi.

Nemogućnost prilagodbe na novu okolinu i zahtjeve studija dovodi do lošijeg funkcioniranja pojedinca te emocionalne nestabilnosti. Prema Davies (2008), glavni element emocionalnih poremećaja je osjećaj izolacije i usamljenosti. Prema Mcdermut i Waga (2003), depresivni pojedinci imaju veći broj iracionalnih vjerovanja i kognitivnih mispercepcija od pojedinaca koji ne boluju od depresije. Pozitivna percepcija sebe i dovoljna potpora okoline glavni su faktori socijalno-emocionalne prilagodbe pojedinca. Prema Davies (2008), postoji pozitivna povezanost između socijalno-emocionalne prilagodbe i zdrave percepcije selfa, a iracionalna vjerovanja i negativne misli rjeđe se javljaju kod pojedinaca koji imaju upravo takvu sliku o sebi.

Iz svega navedenog može se zaključiti da iracionalna vjerovanja i negativne misli negativno utječu na akademsku, emocionalnu i socijalnu prilagodbu pojedinca, a ovaj navod potkrepljuje i istraživanje Hamidi i Hosseini (2010) koji su u svom istraživanju našli negativnu povezanost iracionalnih vjerovanja i emocionalne, akademske i socijalne prilagodbe studenata.

1.4.3. Spolne razlike u javljanju automatskih misli

Nalazi spolnih razlika u javljanju automatskih misli nisu konzistentni. Prema Živčić-Bećirević (2003), ne postoje bitne spolne razlike u izraženosti automatskih misli i pokazivanju znakova ispitne anksioznosti. U skladu s navedenim je istraživanje Hamidi i Hosseini, (2010) koji također ne nalaze spolne razlike u općoj prilagodbi studenata.

U nekim istraživanjima ipak su nađene određene razlike, pa tako primjerice Živčić-Bećirević (2005) nalazi razliku u negativnim automatskim mislima koje se odnose na nedostatak motivacije i interesa, a više se javljaju kod muškaraca. Nadalje, djevojke u odnosu na mladiće češće izvještavaju o anksioznim reakcijama. Djevojke imaju više negativnih misli koje odražavaju strah od neuspjeha, a ove misli negativno utječu na školski uspjeh obaju spolova. Nadalje, misli koje se odnose na strah od razočarenja roditelja negativno utječu na školski uspjeh djevojaka, ali ne i mladića, što bi se moglo povezati s mogućom slabijom akademskom prilagodbom djevojaka. Također, automatske misli o manjku motivacije i interesa ne utječu negativo na akademsku prilagodbu mladića, već samo djevojaka. Negativne misli koje odražavaju strah od neuspjeha i strah od razočaranja roditelja značajni su negativni prediktori

uspjeha kod oba spola, a pozitivne misli značajan su pozitivni prediktor zadovoljstva sobom kod oba spola. Zanimljiv je i nalaz da dob igra ulogu; kod starijih studenata negativne misli češće se javljaju nego kod mlađih što se objašnjava češćim korištenjem unutarnjeg govora u regulaciji ponašanja kod starijih pojedinaca u odnosu na mlađe (Živčić-Bećirević, 2005).
Cilj provedenog istraživanja je ispitati odnos roditeljske uključenosti na fakultetsko obrazovanje, istražiti pojedine dimenzije prilagodbe u Hrvatskoj i Poljskoj te utvrditi prediktivnu valjanost roditeljske uključenosti te automatskih misli na prilagodbu studenata uzimajući u obzir kulturalne razlike.

2. PROBLEMI I HIPOTEZE

U skladu sa ciljevima istraživanja postavljeni su slijedeći problemi i hipoteze:

2.1. Problemi rada

1. Utvrditi razlike u akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi na studij; roditeljskoj podršci i roditeljskoj kontroli te javljanju automatskih misli pri učenju kod poljskih i hrvatskih studenata.

2. Utvrditi doprinos roditeljske podrške, roditeljske kontrole te automatskih misli pri učenju na akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu poljskih i hrvatskih studenata.

2.2. Hipoteze

1. Ne postoji razlika u akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi na studij, roditeljskoj podršci i roditeljskoj kontroli te javljanju automatskih misli kod hrvatskih i poljskih studenata.

2. Roditeljska podrška bit će pozitivni prediktor akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe studenata i u Hrvatskoj i u Poljskoj. Roditeljska kontrola bit će negativan prediktor akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe studenata i u Hrvatskoj i u Poljskoj. Negativne automatske misli pri učenju bit će negativan prediktor akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe studenata i u Hrvatskoj i u Poljskoj.

3. METODA

3.1. Ispitanici

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 620 studenata (394 hrvatska i 226 poljska studenta, od toga 491 žena i 129 muškaraca), različitih godina studija i različitih sveučilišta i fakulteta u Hrvatskoj (Sveučilište u Rijeci, Puli, Zagrebu i Osijeku) i Poljskoj (Sveučilište u Varšavi i Krakovu). Raspon dobi kretao se od 18-29 godina (M= 21,86, SD= 1,96).

Struktura ukupnog uzorka studenata prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka ispitanika po spolu i kulturi

	Hrvatska	**Poljska**	**ukupno**
M	89	40	129
Ž	305	186	491

Nadalje, više roditelja poljskih (67,3%) nego hrvatskih ispitanika (34,5%) ima završen fakultet. Također, zanimljiva je razlika u izvorima financiranja kod poljskih i hrvatskih studenata; hrvatske studente pretežito financiraju samo roditelji (44, 2%), uz koje primaju i stipendiju (18,5 %) ili dodatno sami zarađuju (11,7%). Nasuprot tome, nijedan poljski student nije naveo izričito roditelje kao glavne izvore financiranja. Najveći broj studenata naveo je kombinaciju roditeljskih prihoda i samostalne zarade (69,0%), nakon čega slijede samostalna zarada (12,8 %) i stipendija (10,6 %) kao glavni izvori prihoda poljskih studenata. Podaci o završenom roditeljskom obrazovanju i izvorima prihoda prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Struktura uzorka ispitanika s obzirom na završeno roditeljsko obrazovanje i izvor financiranja

Završeno fakultetsko obrazovanje (%)	**HR**	**PL**
Oba roditelja	15,0	**35,8**
Samo jedan roditelj	19,5	31,4
Nijedan roditelj	**65,5**	32,7
Izvor prihoda (%)		
Roditelji	**44,2**	0
Stipendija	4,3	**10,6**
Sam/a zarađujem	9,6	**12,8**
Ostalo	,5	7,1
Roditelji i stipendija	**18,5**	0
Roditelji i sam/a zarađujem	**11,7**	**69,0**
Stipendija i sam/a zarađujem	3,3	0
Roditelji, stipendija i sam/a zarađujem	7,9	,4

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti

3.2. Postupak

Studenti koji su sudjelovali u istraživanju rješavali su online Google Docs anketu. Na početku istraživanja pružen je kratak opis, svrha i cilj istraživanja uz garantiranje anonimnosti. Studenti su nasumično rješavali upitnik koji je bio dostupan na mnogim društvenim mrežama s cijem da budu obuhvaćeni studenti raznih fakulteta i godina studija. Upitnik namijenjen poljskim studentima prethodno je preveden na poljski jezik uz mnogostruke provjere sa izvornim govornicima poljskog jezika. Upitnik se sastojao od općih demografskih podataka o studentima (spol, dob, godina studija, fakultet, prodatak o promjeni mjesta boravka), a provjeravala se i akademska uspješnost (prikupljeni su podaci o ostvarenim ECTS bodovima i prosjeku ocjena). Glavni dio upitnika sastojao se od 3 mjerna instrumenta kojima se provjeravala prilagodba na studij, roditeljska uključenost u fakultetsko obrazovanje te javljanje automatskih misli kod studenata tijekom učenja i polaganja ispita. Za spremanje odgovora ispitanici su na kraju upitnika pritisnuli tipku pošalji. Ukupno trajanje istraživanja iznosilo je oko 15- 20 minuta te su ispitanici bili u mogućnosti u svakom trenu prekinuti istraživanje.

3.3. Mjerni instrumenti

3.3.1. Skala prilagodbe studenata na studij

Prilagodba studenata na studij ispitana je SACQ upitnikom samoprocjene (Student Adaptation to College Questionnaire; Baker i Siryk, 1984). Originalna verzija upitnika se sastoji od 67 čestica Likertovog tipa (1-9). Skala prilagodbe na studij obuhvaća četiri subskale: akademsku prilagodbu (24 čestice), socijalnu prilagodbu (20 čestica), emocionalnu prilagodbu (15 čestica) i privrženost instituciji (15 čestica). Ukupni rezultat za svaku subskalu dobiva se zbrajanjem rezultata pojedinih čestica te subskale te dijeljenjem sa brojem čestica. Za potrebu ovog istraživanja koristila se prilagođena hrvatska verzija upitnika (Živčić-Bećirević i sur., 2007) čijom su validacijom dobivena tri faktora (akademska, socijalna i emocionalna prilagodba), a koja sadrži 57 čestica. Prema Baker i Siryk (1999), skala ima visoku test-retest pouzdanost te zadovoljavajuću konstruktnu i prediktivnu valjanost. U Tablici 3 prikazani su deskriptivni podaci i pouzdanost upitnika dobivena ovim istraživanjem.

Tablica 3. Deskriptivni podaci i pouzdanost SACQ upitnika

Prilagodba		M	SD	N čestica	Cronbach Alpha
Emocionalna prilagodba	**HR**	146,93	36,312	25	0,92
	PL	139,14	36,24	25	0,91
Akademska prilagodba	**HR**	140,03	28,35	21	0,91
	PL	136,71	26,70	21	0,89
Socijalna prilagodba	**HR**	77,21	16,20	13	0,83
	PL	71,29	20,08	13	0,89

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti

3.3.2. Upitnik roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje

Upitnikom roditeljske uključenosti u fakultetsko obrazovanje (URUFF; Čar-Bunčić, 2008) ispitani su specifični aspekti roditeljske podrške, topline i podrške autonomije konceptualizirani prema teoriji samodeterminacije. Upitnik mjeri studentsku percepciju uključenosti roditelja u studentski život: izražavanje topline i podrške i roditeljsku kontrolu. U ovom istraživanju preuzeta je prilagođena faktorska struktura upitnika (Smojver-Ažić, Martinac Dorčić i Čar-Bunčić, 2009) koja se sastoji od 37 čestica na skali Likertovog tipa (1-7) i mjeri dva faktora: percepciju roditeljske podrške (subskalom od 22 čestica) operacionaliziranu kao percepcija stupnja u kojem roditelj posvećuje svoje vrijeme i resurse djetetu tijekom perioda studiranja i percepciju roditeljske kontrole (subskalom od 13 čestica) operacionaliziranu kao percepcija stupnja u kojem se roditelj žali na djetetovo ponašanje, kontrolira te ne podržava djetetovu autonomiju. Dvije čestice izbačene su zbog neodgovarajućih faktorskih saturacija. Prema Smojver-ažić i sur. (2009), koeficijenti pouzdanosti iznose 0.91 za subskalu roditeljske podrške te 0.86 za subskalu roditeljske

kontrole. U Tablici 4 prikazani su deskriptivni podaci i pouzdanost upitnika dobivena ovim istraživanjem.

Tablica 4. Deskriptivni podaci i pouzdanost URUFF upitnika.

Roditeljska uključenost		**M**	**SD**	**N čestica**	**Cronbach Alpha**
Roditeljska podrška	**HR**	124,16	24,42	22	0,94
	PL	116,31	24,42	22	0,92
Roditeljska kontrola	**HR**	37,84	15,97	13	0,87
	PL	34,56	14,57	13	0,86

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti

3.3.3. Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita

Upitnikom automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita (Živčić-Bećirević i Anić, 2001) ispitana je čestina javljanja pozitivnih i negativnih automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita. Upitnik se sastoji od 47 automatskih misli koje se javljaju studentima za vrijeme učenja i polaganja ispita, pri čemu se učestalost pojavljivanja automatskih misli procjenjuje na ljestvici Likertovog tipa (0-3). Upitnik se sastoji od 4 podljestvice (strah od razočarenja roditelja, strah od neuspjeha, pozitivne i ohrabrujuće misli i nedostatak motivacije i interesa), a rezultat ispitanika čini zbroj procjena na česticama za svaku podljestvicu, pri čemu viši rezultat odražava veću učestalost pojavljivanja automatskih misli. Prema Živčić-Bećirević (2003), podljestvice pokazuju dobru pouzdanost (Cronbach alpha od 0.74-0.91). U Tablici 5 prikazani su deskriptivni podaci i pouzdanost upitnika dobivena ovim istraživanjem.

Tablica 5. Deskriptivni podaci i pouzdanost upitnika automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita

Automatske misli		M	SD	N čestica	Cronbach Alpha
Strah od razočarenja roditelja	**HR**	4,32	5,72	8	0,93
	PL	3,71	5,18	8	0,89
Strah od neuspjeha	**HR**	20,43	10,92	17	0,94
	PL	19,58	10,19	17	0,90
Pozitivne i ohrabrujuće misli	**HR**	25,96	7,25	14	0,87
	PL	22,24	6,48	14	0,77
Nedostatak motivacije i interesa	**HR**	9,21	4,06	6	0,82
	PL	9,48	4,00	6	0,79

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti

4. REZULTATI

Kako bi se istražile razlike u prilagodbi, roditeljskoj podršci i kontroli te javljanju automatskih misli kod poljskih i hrvatskih studenata koristit će se dvosmjerna analiza varijance. Za utvrđivanje prediktivne valjanosti roditeljske podrške, roditeljske kontrole i automatskih misli koristit će se regresijska analiza kao glavni statistički postupak.

Prije provedbe ANOVA i regresijskih analiza, izračunat je hi kvadrat kako bi se provjerila distribucija muškaraca i žena po državama. Rezultati hi kvadrata upućuju da nema statistički značajne razlike $p> 0,05$.

Nadalje, proveden je t-test kako bi se utvrdilo postoje li dobne razlike na ukupnom uzorku ispitanika po državama. Rezultati također ne nalaze značajnu razliku ($F_{1,618}=0,75$; $t=0,67$; $p>0,05$).

4.1. Razlika u prilagodbi s obzirom na spol i pripadnost kulturi

Kako bi se utvrdile razlike u prilagodbi kod poljskih i hrvatskih studenata provedene su 3 zasebne dvosmjerne analize varijance. Prije provedbe analize provedeni su preduvjeti za analizu varijance. Homogenost varijance zadovoljena je za sve skale, osim za socijalnu

prilagodbu. Deskriptivnom analizom skale socijalne prilagodbe nisu dobivena nikakva značajna odstupanja te se distribucija pokazala normalnom, zbog čega je analiza provedena i interpretirana uz dodatni oprez. Deskriptivni podaci skale socijalne prilagodbe prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6. Deskriptivni podaci za podljestvicu socijalna prilagodba.

Podljestvica	**M**	**SD**	**Min/Max**	**Asimetrija (skewness)**	**Zaobljenost distribucije (kurtosis)**
Socijalna prilagodba	75,07	17,91	23,00/117,00	-,42	-,16

U analize su uključene 3 zavisne varijable: emocionalna, akademska i socijalna prilagodba, a kao prediktori korišteni su spol i pripadnost kulturi (Poljska/Hrvatska država).

Rezultati analize varijance upućuju na statistički značajan glavni efekt države za podljestvicu *emocionalne i socijalne prilagodbe*. Hrvatski studenti bolje su emocionalno i socijalno prilagođeni od poljskih, neovisno o spolu. Nisu dobiveni značajni interakcijski efekti za ove varijable. Za varijablu *akademska prilagodba* nije dobiven značajan glavni efekt kao ni interakcija. Rezultati su tablično prikazani u nastavku.

Tablica 7. Deskriptivne vrijednosti (prosječne vrijednosti i raspršenje) i razine efekata dvosmjernih ANOVA (spol i država) za prilagodbu studenata.

Prilagodba studenata	**HR**		**PL**		**$F_{1,620}$**		
	M	**Ž**	**M**	**Ž**	država	spol	država*spol
Emocionalna prilagodba	*153,94 (32,98)*	*144,88 (37,04)*	*142,35 (39,88)*	*138,45 (35,48)*	**5,52***	2,86	0,45
Akademska prilagodba	*135,81 (29,05)*	*141,26 (28,07)*	*137,25 (23,73)*	*136,60 (27,35)*	0,30	0,67	1,08
Socijalna prilagodba	*77,75 (16,49)*	*77,06 (16,14)*	*68,74 (20,72)*	*71,84 (19,96)*	**14,15****	0,40	1,00

***p<0,05 ; **p<0,01 ;** *M (Sd)*

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti

4.2. Razlika u roditeljskoj podršci i kontroli s obzirom na spol i pripadnost kulturi

Kako bi se utvrdile razlike u *roditeljskoj podršci i kontroli* provedene su dvije zasebne dvosmjerne analize varijance. Preduvjeti analize varijance su zadovoljeni za sve varijable.

Nije pronađen statistički značajan glavni efekt spola ni države za varijablu *roditeljska podrška,* ali je zato dobivena značajna interakcija. Proveden je t-test te je dobivena statistički značajna razlika u *roditeljskoj podršci* između muškaraca i žena u Hrvatskoj ($F_{1,392} = 5{,}38$; t= 3,88; $p<0{,}05$), ali ne i u Poljskoj. Interakcijski efekti prikazani u nastavku pokazuju da su roditelji više podržavajući kod djevojaka u Hrvatskoj.

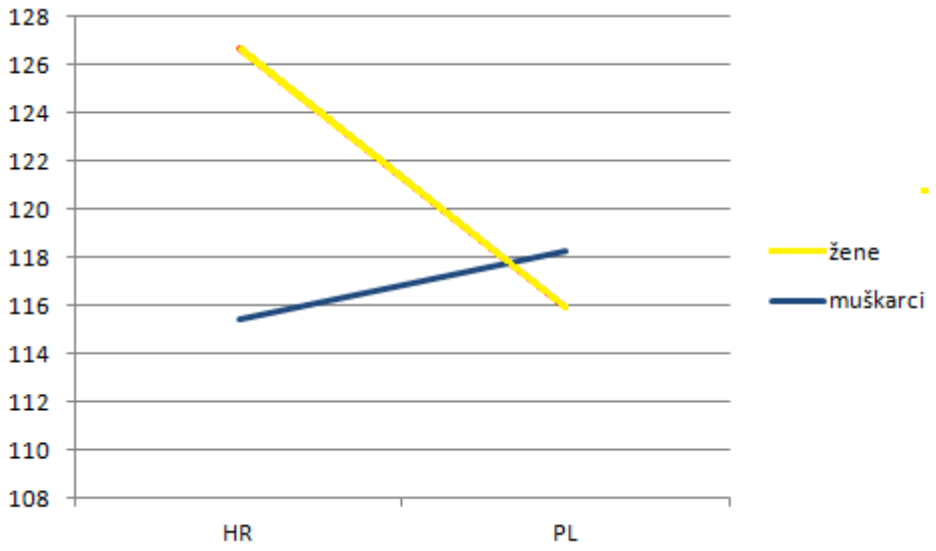
Nadalje, pronađen je statistički značajna razlika u *roditeljskoj kontroli* koja je izraženija u Hrvatskoj u odnosu na Poljsku. Efekti spola i interakcije nisu nađeni za ovu varijablu. Rezultati su tablično prikazani u nastavku.

Tablica 8. Deskriptivne vrijednosti (prosječne vrijednosti i raspršenje) i razine efekata dvosmjernih ANOVA (spol i država) za varijablu roditeljska uključenost.

Roditeljska uključenost	**HR**		**PL**		**$F_{1,620}$**		
	M	**Ž**	**M**	**Ž**	država	spol	država*spol
Roditeljska podrška	*115,47 (27,80)*	*126,70 (22,78)*	*118,23 (23,06)*	*115,90 (24,74)*	2,47	3,02	**7,00****
Roditeljska kontrola	*40,29 (17,63)*	*37,12 (15,41)*	*36,40 (14,62)*	*34,17 (14,57)*	**4,38***	2,72	0,08

***p<0,05 ; **p<0,01 ;** *M (Sd)*

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti



Slika 1. Prikaz interakcijskih efekata za varijablu roditeljska podrška

4.3. Razlika u javljanju automatskih misli s obzirom na spol i pripadnost kulturi

Kako bi se utvrdile razlike u javljanju automatskih misli provedene su četiri zasebne dvosmjerne analize varijance. Preduvjeti analize varijance su zadovoljeni za sve varijable.

Rezultati analize varijance upućuju na postojanje statistički značajnog glavnog efekta spola za varijable *strah od neuspjeha* i *nedostatak motivacije i interesa*. *Strah od neuspjeha* te *nedostatak motivacije i interesa* općenito su veći kod žena neovisno o državi u kojoj žive. Nisu dobiveni statistički značajni glavni efekti mjesta boravka kao ni značajna interakcija.

Nadalje, dobiveni su statistički značajni glavni efekti spola i države kao i statistički granično značajna interakcija za varijablu *pozitivne i ohrabrujuće misli*.

Pozitivne i ohrabrujuće misli češće su kod hrvatskih studenata i žena općenito, te kod žena u Hrvatskoj ($F_{1,392}$= 1,98; t=3,62 , p <0,01). Interakcijski efekti prikazani su u nastavku.

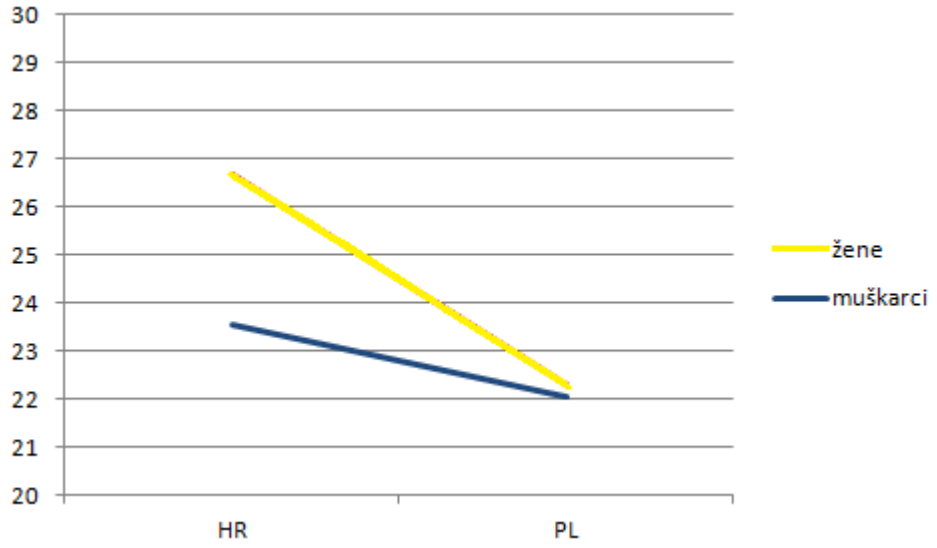
Nadalje, nisu dobiveni značajni glavni efekti niti značajna interakcija za varijablu *strah od razočarenja roditelja*. Rezultati su prikazani tablično u nastavku.

Tablica 9. Deskriptivne vrijednosti (prosječne vrijednosti i raspršenje) i razine efekata dvosmjernih ANOVA (spol i država) za varijablu javljanje automatskih misli

Automatske misli	**HR**		**PL**		**$F_{1,620}$**		
	M	**Ž**	**M**	**Ž**	država	spol	država*spol
Strah od razočarenja roditelja	*3,84 (5,50)*	*4,47 (5,78)*	*3,23 (5,26)*	*3,81 (5,16)*	1,18	1,07	0,00
Strah od neuspjeha	*15, 80 (9,36)*	*21,77 (11,00)*	*15,00 (8,88)*	*20,57 (10,20)*	0,83	**27,33****	0,03
Pozitivne i ohrabrujuće misli	*23,55 (7,71)*	*26,66 (6,97)*	*22,03 (6,49)*	*22,28 (6,49)*	**16,24****	**5,30****	**3,79** **(p=0,05)**
Nedostatak motivacije i interesa	*8,66 (4,36)*	*9,37 (3,96)*	*8,15 (4,24)*	*9,77 (3,89)*	0,02	**7,47***	1,15

***p<0,05 ; **p<0,01 ;** *M, (Sd)*

HR- hrvatski studenti; PL-poljski studenti



Slika 2. Prikaz interakcijskih efekata za varijablu pozitivne i ohrabrujuće misli

4.4. Prediktivna valjanost roditeljske podrške, roditeljske kontrole i automatskih misli

Kako bi se utvrdila prediktivna valjanost *roditeljske podrške, roditeljske kontrole i automatskih misli*, provedena je linearna regresijska analiza na kriterijskoj varijabli prilagodba na studij zasebno na poljskom i hrvatskom uzorku. Prije provođenja regresijskih analiza provjereni su preduvjeti za izračun regresijske analize. Provjera multikolinearnosti pokazala je da se ona nalazi u prihvatljivim granicama. Durbin-Watsonovim testom isključena je autokorelacija, a grafički prikaz residuala zadovoljava uvjet homoscedasciteta i linearnosti. Standardizirani residuali pokazuju da nema odstupanja od trenda podataka. Također je testirana stabilnost regresijskog modela (Cooksovim testom).

U nastavku (Tablica 10.) je najprije prikazana korelacijska tablica prediktora korištenih u analizi .

Tablica 10. Korelacija između ispitanih varijabli za poljski i hrvatski uzorak

Podljestvica	*Socijalna prilagodba*	*Emocionalna prilagodba*	*Akademska prilagodba*	*Nedostatak motivacije i interesa*	*Pozitivne i ohrabrujuće misli*	*Strah od neuspjeha*	*Strah od razočaranja roditelja*	*Roditeljska kontrola*	*Roditeljska podrška*	*Spol*	*Dob*
Socijalna prilagodba	1	,46**	,63**	-,29**	,23**	-,39**	-,31**	-,14**	,26**	,02	,06
Emocionalna prilagodba	**,50****	1	,58**	-,42**	,15**	-,72**	-,53**	-,33**	,31**	,104*	,13*
Akademska prilagodba	**,62****	**,54****	1	-,48**	,27**	-,52**	-,46**	-,23**	,44**	-,081	,03
Nedostatak motivacije i interesa	**-,27****	**-,37****	**-,47****	1	,052	,60**	,39**	,22**	-,21**	-,073	,04
Pozitivne i ohrabrujuće misli	**,42****	**,35****	**,40****	**-,03**	1	-,08	-,06	-,07	,24**	-,180**	,01
Strah od neuspjeha	**-,36****	**-,71****	**-,50****	**,55****	**-,29****	1	,65**	,33**	-,18**	-,23**	,-0,08
Strah od razočaranja roditelja	**-,28****	**-,47****	**-,40****	**,25****	**-,18****	**,54****	1	,55**	-,22**	-,046	,01
Roditeljska kontrola	**-,25****	**-,36****	**-,35****	**,19****	**-,18****	**,32****	**,50****	1	-,26**	,083	-,02
Roditeljska podrška	**,26****	**,23****	**,33****	**-,09**	**,27****	**-,23****	**-,30****	-,**38****	1	,19**	-,06
Spol	**-,06**	**,041**	**,01**	**-,16***	**-,02**	**-,21****	**-,04**	**,06**	**,04**	1	-,03
Dob	**,12**	**,13**	**,19****	**-,08**	**,11**	**-,16***	**-,13**	**-,09**	**-,01**	**-0,06**	1

***p<0,05 ; **p<0,01 ;** Hrvatski uzorak, **Poljski uzorak**

Kod poljskih i hrvatskih studenata mjere prilagodbe na studij pokazuju međusobno značajne pozitivne srednje do visoke korelacije. Korelacije mjera prilagodbe sa podljestvicama automatskih misli su negativne značajne srednje do visoke, osim sa podljestvicom *pozitivne i ohrabrujuće misli* s kojom pokazuju značajnu nisku do srednju pozitivnu povezanost. Korelacije mjera prilagodbe sa *roditeljskom kontrolom* su značajne negativne umjerene, a sa *roditeljskom podrškom* značajne umjerene pozitivne.

Korelacije skala automatskih misli međusobno pokazuju većinom značajne srednje korelacije uz neke razlike kod poljskih i hrvatskih studenata. Na oba uzorka *nedostatak motivacije i interesa* značajno pozitivno korelira sa *strahom od neuspjeha* i *strahom od razočarenja roditelja*, no kod hrvatskih studenta ove povezanosti su više u odnosu na poljske. Također, kod hrvatskih studenata postoji niska pozitivna povezanost sa *pozitivnim i ohrabrujućim mislima.* Nadalje, *pozitivne i ohrabrujuće misli* pokazuju slabu negativnu korelaciju sa *strahom od neuspjeha i strahom od razočaranja roditelja* samo na poljskom uzork , a *strah od neuspjeha i strah od razočaranja roditelja* međusobno visoko pozitivno značajno koreliraju samo na hrvatskom uzorku.

Roditeljska kontrola pokazuje značajne umjerene pozitivne korelacije sa *strahom od neuspjeha i strahom od razočaranja roditelja,* nisku pozitivnu korelaciju sa *nedostatkom motivacije i interesa* kod oba uzorka dok kod poljskih studenata postoji i niska negativna korelaciju sa *pozitivnim i ohrabrujućim mislima.*

Roditeljska podrška pokazuje niske do srednje značajne negativne korelacije sa *strahom od neuspjeha, strahom od razočaranja roditelja te nedostatkom motivacije i interesa (samo na hrvatskom uzorku)* i pozitivnu nisku do srednju korelaciju sa *pozitivnim i ohrabrujućim mislima. Roditeljska kontrola i podrška* međusobno srednje značajno negativno koreliraju.

Mjere spola i dobi pokazuju nisku povezanost sa svim varijablama i na hrvatskom i na poljskom uzorku. Pri tome bi se mogle izdvojiti značajne pozitivne korelacije spola sa *roditeljskom podrškom* na hrvatskom uzorku i negativne značajne korelacije sa *strahom od neuspjeha* na oba uzorka. Dob značajno pozitivno korelira sa *akademskom prilagodbom* kod poljskog uzorka te *emocionalnom prilagodbom* kod hrvatskog.

Tablica 11. Koeficijenti regresijske analize predviđanja emocionalne prilagodbe na studij pomoću roditeljske uključenosti i automatskih misli u Hrvatskoj i Poljskoj

	Hrvatska			**Poljska**		
Skale	**r**	**beta**	**t**	**r**	**beta**	**t**
Roditeljska podrška	0,31	**,16****	4,43	,24	,01	,09
Roditeljska kontrola	-0,33	-,05	-1,09	-,36	-,11	-1,85
Strah od razočarenja roditelja	-0,53	-,06	-1,19	-,47	-,06	-,92
Strah od neuspjeha	-0,72	**-,64****	-11,69	-,72	**-,63****	-9,47
Pozitivne i ohrabrujuće misli	,15	,05	1,49	,35	**,14***	2,76
Nedostatak motivacije i interesa	-0,42	,02	,48	-,37	,01	,02
Spol	0,10	,00	,14	0,04	-,09	-1,81
Dob	0,12	,**08***	2,33	0,13	-,01	-,28
Model PL	**$F_{8,219}$ =33,56 R =0,74, R^2 =0,55**					
Model HR	**$F_{8,387}$ =62,53, R =0,75, R^2 =0,56**					

***p<0,05 ; **p<0,01**

HR- Hrvatska; PL-Poljska

Linearnom regresijskom analizom objašnjeno je 56% varijance emocionalne prilagodbe ukupnim modelom za Hrvatsku te 55% varijance za Poljsku. Zanimljivo je da postoje razlike u predviđanju emocionalne prilagodbe u državama. Tako na hrvatskom uzorku *roditeljska podrška* značajno pozitivno predicira emocionalnu prilagodbu, dok kod poljskog uzorka to nije slučaj. Na oba uzorka *strah od neuspjeha* je snažan negativan prediktor emocionalne prilagodbe, a *pozitivne i ohrabrujuće misli* su pozitivan prediktor emocionalne prilagodbe samo na poljskom uzorku. Zanimljivo je da se *dob* u hrvatskom uzorku pokazala značajnim pozitivnom prediktorom emocionalne prilagodbe na studij.

Tablica 12. Koeficijenti regresijske analize predviđanja socijalne prilagodbe na studij pomoću roditeljske uključenosti i automatskih misli u Hrvatskoj i Poljskoj

	Hrvatska			**Poljska**		
Skale	**r**	**beta**	**t**	**r**	**beta**	**t**
Roditeljska podrška	0,26	**0,15****	2,95	0,26	0,10	1,52
Roditeljska kontrola	-0,14	0,07	1,30	-0,25	-0,04	-0,62
Strah od razočarenja roditelja	-0,31	-0,12	-1,81	-0,28	-0,05	-0,68
Strah od neuspjeha	-0,39	**-0,23****	-3,11	-0,36	-0,13	-1,50
Pozitivne i ohrabrujuće misli	0,23	**0,18****	3,66	0,42	**0,33****	5,21
Nedostatak motivacije i interesa	-0,29	-0,10	-1,74	-0,27	**-0,16***	-2,33
Spol	0,02	0,01	0,17	-0,06	-0,11	-1,82
Dob	0,06	0,05	1,12	0,12	0,02	0,40
Model PL	**$F_{8,215}$ =10,75, R =0,54, R^2 =0,29**					
Model HR	**$F_{8,387}$ =13,89, R =0,47, R^2 =0,22**					

***p<0,05 ; **p<0,01**

HR- Hrvatska; PL-Poljska

Linearnom regresijskom analizom objašnjeno je 22% varijance socijalne prilagodbe ukupnim modelom za Hrvatsku te 29% varijance za Poljsku. Na hrvatskom uzorku *roditeljska podrška* pokazala se značajnim pozitivnim prediktorom socijalne prilagodbe kao i *pozitivne i ohrabrujuće misli*, a *strah od neuspjeha* značajnim negativnim prediktorom. Na poljskom uzorku *nedostatak motivacije i interesa* pokazao se negativnim prediktorom socijalne prilagodbe, a *pozitivne i ohrabrujuće misli* pokazale su se pozitivnim prediktorom socijalne prilagodbe.

Tablica 13. Koeficijenti regresijske analize predviđanja akademske prilagodbe na studij pomoću roditeljske uključenosti i automatskih misli u Hrvatskoj i Poljskoj

	Hrvatska			**Poljska**		
Skale	**r**	**beta**	**t**	**r**	**beta**	**t**
Roditeljska podrška	0,44	**0,27****	6,76	0,33	**0,14***	2,46
Roditeljska kontrola	-0,23	**0,11***	2,40	-0,35	-0,08	-1,25
Strah od razočarenja roditelja	-0,46	**-0,21****	-3,85	-0,40	-0,12	-1,76
Strah od neuspjeha	-0,52	**-0,22****	-3,80	-0,50	-0,12	-1,60
Pozitivne i ohrabrujuće misli	0,27	**0,18****	4,62	0,40	**0,28****	5,08
Nedostatak motivacije i interesa	-0,48	**-0,25****	-5,29	-0,47	**-0,34****	-5,64
Spol	-0,08	**-0,08***	-2,08	0,01	-0,06	-1,24
Dob	0,02	0,03	0,91	0,19	0,09	1,71
Model PL	**$F_{8,219}$ =23,42, R =0,68, R^2 =0,46**					
Model HR	**$F_{8,387}$ =45,62, R =0,69, R^2 =0,49**					

***p<0,05 ; **p<0,01**

HR- Hrvatska; PL-Poljska

Linearnom regresijskom analizom objašnjeno je 49% varijance akademske prilagodbe ukupnim modelom za Hrvatsku te 46% varijance za Poljsku. Na hrvatskom uzorku sve varijable osim dobi pokazale su se značajnim prediktorima akademske prilagodbe, pri čemu su *roditeljska podrška*, *roditeljska kontrola i pozitivne i ohrabrujuće misli* pozitivni prediktori, a ostale varijable negativni prediktori akademske prilagodbe. Na poljskom uzorku *roditeljska podrška* te *pozitivne i ohrabrujuće misli* pokazale su se značajnim pozitivnim prediktorom akademske prilagodbe, a *nedostatak motivacije i interesa* značajnim negativnim prediktorom.

5. RASPRAVA

5.1. Razlike u akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi na studij; roditeljskoj podršci i kontroli te javljanju automatskih misli pri učenju kod poljskih i hrvatskih studenata.

Cilj ovog multikulturalnog istraživanja bio je vidjeti postoje li razlike u roditeljskoj podršci i roditeljskoj kontroli kod hrvatskih i poljskih studenata, istražiti razlike u pojedinim dimenzijama prilagodbe te utvrditi prediktivnu valjanost roditeljske podrške, roditeljske kontrole te automatskih misli na prilagodbu studenata.

Prilagodba na studij je složeni konstrukt koji se može operacionalizirati na različite načine. Jedna od najčešćih operacionalizacija odnosi se na klasifikaciju Baker i Siryk (1984) koja razlikuje 4 aspekta prilagodbe. U ovom istraživanju ispitivala su se 3 aspekta prema ovoj klasifikaciji; akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij. S obzirom na kompleksnost samog pojma prilagodbe, logično je da postoji mnogo varijabli koje na nju utječu, a u ovom istraživanju posebna pozornost dana je dimenzijama *roditeljske podrške* i *roditeljske kontrole* koje prema Renk, Klein, i Rojas-Vilches (2005) imaju velik utjecaj na psihosocijalni razvoj studenata te objašnjavaju probleme u razvojnim ishodima (Tokić i sur., 2008). Osim dimenzija roditeljstva automatske misli su također uzete u obzir jer prema kognitivnom modelu, njihov utjecaj je ometajući i na ponašanje i na raspoloženje (Živčić-Bećirević, Juretić, i Miljević, 2009), a vrlo se često javljaju kod studenata.

Prva pretpostavka ovog istraživanja da neće postojati razlika u akademskoj, socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi na studij, roditeljskoj podršci i kontroli te javljanju automatskih misli kod hrvatskih i poljskih studenata nije potvrđena.

Hrvatski studenti bolje su emocionalno i socijalno prilagođeni od poljskih, neovisno o spolu. Dobivene su razlike i u *roditeljskoj podršci* između muškaraca i žena u Hrvatskoj, ukazujući na veću podršku roditelja djevojkama u Hrvatskoj. Također su pronađene značajne razlike u *roditeljskoj kontroli* koja je izraženija u Hrvatskoj u odnosu na Poljsku. Kada se uspoređuje studiranje u Poljskoj i Hrvatskoj za ovaj uzorak, bitno je napomenuti nekoliko razlika. Poljski studenti većinom tijekom studiranja rade i više se financijski oslanjaju na sebe i vanjske izvore financiranja (69,0%), te stipendiju (10,6%) nego na roditelje. U ovom istraživanju, roditelji poljskih ispitanika također imaju u većoj mjeri završen fakultet (67,3%) nego roditelji hrvatskih ispitanika (34,5%). U poljskoj kulturi također postoji veći pritisak od strane bitnih institucija za ozbiljniji pristup fakultetu te se polaganje ispita sa zakašnjenjem uz neozbiljan

pristup radu smatra društveno neprihvatljivim ponašanjem. U Hrvatskoj su studenti više opušteni tijekom studiranja, ne postoji pritisak za rad tijekom fakulteta, a društvo čak i potiče odlaganje studija zbog slabe mogućnosti kasnijeg zapošljavanja. S obzirom na navedeno, moguće je da poljski studenti većinom imaju manje vremena za studij te osjećaju veći pritisak, što dovodi do dobivenih razlika u emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi studenata. Navedeno također objašnjava razlike u psihološkoj kontroli. Naime, roditelji poljskih studenata ne ulažu u studij toliko koliko kod hrvatskih, a zbog financijske samostalnosti proces separacije u Poljskoj je ubrzan, što posljedično smanjuje roditeljski pritisak na studiranje, a time i roditeljsku kontrolu. Što se tiče veće podrške djevojkama u Hrvatskoj, prema Čar-Bunčić (2008), djevojke u većini istraživanja procjenjuju veću toplinu i podršku roditelja kao i podršku autonomije u odnosu na mladiće. Naime, u periodu kasne adolescencije kod djevojaka se razvoj identiteta odvija primarno kroz interpersonalne odnose, što roditeljima omogućuje veću responsivnost na djetetove potrebe. Mladići pak razvijaju identitet kroz uspostavu neovisnosti (Smojver-Ažić, 1999), što može biti razlog objašnjenja dobivenih rezultata.

Rezultati upućuju i na spolne razlike u učestalosti automatskih misli *strah od neuspjeha* i *nedostatak motivacije i interesa* koji su veći kod žena neovisno o državi u kojoj žive. Prema Živčić-Bećirević (2005), žene u odnosu na muškarce češće izvještavaju o anksioznim reakcijama te imaju više negativnih misli koje odražavaju strah od neuspjeha. Također, automatske misli o manjku motivacije i interesa ne utječu negativno na akademsku prilagodbu muškaraca, već samo žena (Živčić-Bećirević, 2005). Konačno, *pozitivne i ohrabrujuće misli* češće su kod hrvatskih studenata i žena općenito te kod žena u Hrvatskoj. Ova razlika ponovno se može pripisati kulturalnoj razlici u studiranju te manjem pritisku za završetak studija kao i manjoj odgovornosti hrvatskih studenata. Nalaz da su pozitivne i ohrabrujuće misli češće kod žena u Hrvatskoj možda bi se mogao objasniti većom uključenošću roditelja, što posljedično dovodi mnogim pozitivnim ishodima, pa tako i većom učestalošću pozitivnih misli. Pozitivna percepcija sebe i dovoljna potpora okoline glavni su faktori socijalno-emocionalne prilagodbe pojedinca. Prema Davies (2008), postoji pozitivna povezanost između socijalno-emocionalne prilagodbe i zdrave percepcije selfa, a iracionalna vjerovanja i negativne misli rjeđe se javljaju kod pojedinaca koji imaju upravo takvu sliku o sebi.

5.2. Doprinos roditeljske podrške i roditeljske kontrole te automatskih misli pri učenju na akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu poljskih i hrvatskih studenata.

Druga pretpostavka ovog istraživanja odnosi se na prediktivnu valjanost roditeljske podrške, roditeljske kontrole te negativnih automatskih misli na akademsku, socijalnu i emocionalnu prilagodbu studenata u Hrvatskoj i u Poljskoj.

Razna istraživanja govore o pozitivnom utjecaju roditeljske podrške na prilagodbu studenata (Miedel i Reynolds ,1999; Gutman i Midgley, 2000; Wintre i Yaffe, 2000). Ova istraživanja pokazuju da studenti koji dobivaju više podrške imaju veći akademski uspjeh, više samopouzdanja, smanjenu razinu stresa te bolju socijalnu prilagođenost. Prema Grolnick i sur. (1997), uključeni roditelji osiguravaju emocionalne, materijalne i kognitivne resurse djetetu nužne za osjećaj selfa ulažući više truda pri odgoju djece, pokazujući interes za svakodnevni život djeteta u različitim domenama te provodeći više vremena s djecom. Također, istraživanja roditeljstva iz različitih perspektiva pokazuju suglasnost oko koncepata roditeljske topline, responsivnosti i prihvaćanja s pozitivnom prilagodbom u adolescenciji.

U ovom istraživanju dobiveno je da *roditeljska podrška* značajno pozitivno predicira emocionalnu, socijalnu i akademsku prilagodbu kod hrvatskih studenata, dok kod poljskih studenata *roditeljska podrška* pozitivno predicira samo akademsku prilagodbu.

Moguće objašnjenje za pronalaženje razlike u prediciranju prilagodbe u kulturama može se objasniti manjom važnosti roditeljske podrške u objašnjavanju emocionalne i socijalne prilagodbe poljskih studenata. Prema Baker i Siryk (1984), socijalna prilagodba odražava stupanj u kojem su studenti integrirani u društvenim strukturama sveučilišta i šire; čestini sudjelovanja u aktivnostima na kampusu, upoznavanju novih ljudi i sklapanju prijateljstava, što je suprotno osjećaju usamljenosti i težnje za domom. S obzirom da poljski studenti nisu toliko integrirani u socijalni život fakulteta zbog manjka vremena (zbog samostalnog financiranja), te kod njih postoji veći nivo separacije, moguće je da roditeljska podrška nema toliki utjecaj. Nadalje, osobno-emocionalna prilagodba odražava stupanj u kojem studenti doživljavaju stres, anksioznost, i / ili fizičke reakcije (npr. nesanicu) u odnosu na zahtjeve studiranja. Moguće je da poljski studenti imaju više simptoma stresa i anksioznosti upravo zbog manjka vremena i samofinanciranja uz studiranje te da uz takve otežane uvjete studiranja kao i veći osjećaj separacije od roditelja, roditeljska podrška nema jednaki utjecaj na emocionalnu prilagodbu kao što ima kod hrvatskih studenata.

Istraživanja povezanosti psihološke kontrole i prilagodbe pokazuju da psihološka kontrola ima negativni utjecaj na akademsko i socijalno funkcioniranje. Prema Aunola i Nurmi (2004), psihološka kontrola negativno je povezana sa školskim ocjenama i izvedbom te osjećajem akademske kompetentnosti (Soucy i Larose, 2000). Nadalje, negativno je povezana sa podrškom vršnjaka (Karavasillis, Doyle, i Markiewicz, 2003) kao i agresivnim ponašanjima prema vršnjacima (Nelson i Crick, 2002). Prema teoriji samodeterminacije, psihološka kontrola ne zadovoljava djetetovu potrebu za autonomijom jer je dijete prisiljeno razmišljati i djelovati po roditeljskim pravilima, što posljedično dovodi do većih razina stresa i anksioznosti (Vansteenkiste, Zhou, Lens, i Soenens, 2005), a time i do lošije prilagodbe na studij.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da *roditeljska kontrola* nije značajan negativni prediktor prilagodbe na studij niti na hrvatskom niti na poljskom uzorku. S obzirom da ovaj nalaz nije u skladu sa rezultatima prijašnjih istraživanja, najvjerojatnije je uzrok tome u metodološkim nedostacima istraživanja (mjerama samoprocjene, primjeni upitnika roditeljske uključenosti neodvojeno za majku i oca). Suprotno očekivanjima, roditeljska kontrola pokazala se značajnim pozitivnim prediktorom akademske prilagodbe na studij kod hrvatskog uzorka. Ovi rezultati trebali bi se dodatno istražiti jer su u potpunosti suprotni svim prijašnjim istraživanjima. Posebno bi trebalo dodatno provjeriti na koji način hrvatski studenti doživljavaju kontrolirajuće roditelje. Zanimljivo je da ako pogledamo rezultate korelacija, na hrvatskom uzorku roditeljska kontrola i roditeljska podrška slabo značajno negativno koreliraju, dok je na poljskom uzorku ta korelacija umjerena. Ovo bi moglo upućivati na preklapanje nekih dimenzija roditeljske kontrole i roditeljske podrške kod hrvatskog uzorka, što bi moglo objasniti dobivene rezultate.

Pretpostavka ovog istraživanja bila je i da će negativne automatske misli pri učenju biti negativan prediktor akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe studenata i u Hrvatskoj i u Poljskoj, što je djelomično potvrđeno.

Prema Seipp (1991), brojna istraživanja potvrđuju negativnu povezanost anksioznosti i akademskog uspjeha. Istraživanja provedena u ispitnim situacijama nalaze da su negativne misli pozitivno povezane s ispitnom anksioznosti, dok su negativne misli, ispitna anksioznost i zabrinutost negativno povezane s akademskim uspjehom (Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky-Kraff, 2001). Slični rezultati dobiveni su i u ovom istraživanju. Sve negativne automatske

misli (*strah od razočarenja roditelja, strah od neuspjeha, nedostatak motivacije i interesa*) pokazale su se negativnim prediktorima akademske prilagodbe na hrvatskom uzorku, dok se na poljskom uzorku samo *nedostatak motivacije i interesa* pokazao značajnim negativnim prediktorom akademske prilagodbe. Uzimajući u obzir veću odgovornost i financijsku samostalnost poljskih studenata, kao i manju uključenost roditelja, logično je da poljski studenti imaju manji strah od razočarenja roditelja. Moguće je da zbog veće samostalnosti i ozbiljnijeg pristupa fakultetu imaju veći osjećaj uspjeha od hrvatskih studenata, moguće je da atribuiraju neuspjeh eksternalno zbog manjka vremena, ili pak imaju smanjenu osjetljivost na neuspjeh vezan uz fakultet zbog veće samostalnosti i neovisnosti o roditeljima. No, završavanje studija zahtijeva određene odgovornosti, vrijeme i motivaciju i kod poljskih i kod hrvatskih studenata, zbog čega je nedostatak motivacije i interesa značajni negativni prediktor akademske prilagodbe na oba uzorka.

Prema Hamamcı i Esen-Coban (2010), disfunkcionalne misli i vjerovanja doprinose lošijoj socijalnoj prilagodbi,a nemogućnost prilagodbe na novu okolinu i zahtjeve studija dovodi do lošijeg funkcioniranja pojedinca te emotivne nestabilnosti. U ovom istraživanju strah od neuspjeha negativno predviđa emocionalnu prilagodbu kod hrvatskih i poljskih studenata te negativno predicira socijalnu prilagodbu kod hrvatskih studenata, što je u skladu sa navedenim istraživanjem. Kod poljskih studenata za predviđanje socijalne prilagodbe bitnijim se pokazao nedostatak motivacije i interesa. Davies (2008) te Mcdermut i Waga (2003) u svojim istraživanjima navode važnost pozitivnih vjerovanja u održavanju emotivne stabilnosti te naglašavaju negativni utjecaj iracionalnih vjerovanja i kognitivnih mispercepcija na socijalno-emocionalnu prilagodbu pojedinca. Iako se pokazalo da nisu sve automatske misli jednako važne za prediciranje emocionalne i socijalne prilagodbe, dobiveni rezultati logični su kada se u obzir uzme opširnija slika funkcioniranja studenata u Hrvatskoj i Poljskoj. Naime, postizanje uspjeha u životu vrlo je važno i hrvatskim i poljskim studentima zbog očekivanja društva, ali i samih pojedinaca o uspješnoj karijeri i financijskoj samostalnosti, zbog čega je logično da strah od neuspjeha predicira lošiju emocionalnu prilagodbu. Kod hrvatskih studenata predicira i lošiju socijalnu prilagodbu što se može objasniti socijalnim pritiskom, ali i važnosti socijalnog studentskog života hrvatskim studentima. Naime, u hrvatskoj kulturi studenti provode većinu socijalnog života sa ostalim studentima; pa su i međusobni odnosi, prijateljstava, romantične veze i zajedničke aktivnosti sa ostalim studentima vjerojatno hrvatskim studentima važniji nego poljskim. Neuspjeh na studiju često znači ponavljanje godine ili nemogućnost upisivanja određenih predmeta, što automatski

dovodi do manje mogućnosti druženja sa studentima koji su bili uspješniji te adaptacije na noviju okolinu, druge studente i drugačije aktivnosti i druženja. Vrlo je vjerojatno da studenti u takvim okolnostima osjećaju veću usamljenost i da im je adaptacija na novu okolinu često stresna, zbog čega je strah od neuspjeha opravdan. S druge strane, poljski studenti nisu toliko uključeni u socijalni život sa drugim studentima, imaju manjak vremena te stvaraju prijateljstva i na poslu, zbog čega strah od neuspjeha ne utječe na njihovu socijalnu prilagodbu. No, nedostatak motivacije i interesa utječe jer ako ne ulože dodatnu motivaciju i interes, postoji velika vjerojatnost izloacije od studentskog života te manje implementacije u fakultetsko okruženje.

Osim negativnih automatskih misli, Hamamcı i Esen-Coban (2010) navode važnost funkcionalnih misli i vjerovanja koje značajno doprinose boljim odnosima sa vršnjacima, a time i socijalnoj prilagodbi. U ovom istraživanju pozitivne misli pokazale su se značajnim pozitivnim prediktorom socijalne i akademske prilagodbe na oba uzroka što je u skladu sa ovim istraživanjem te istraživanjem Živčić-Bečirević (2003) u kojem su značajan prediktor objašnjenja prosječnog uspjeha studenata bile pozitivne misli.

Za predikciju emocionalne prilagodbe pozitivne misli nisu se pokazale značajnim kod hrvatskih studenata, što bi se moglo detaljnije istražiti. Možda je ovaj rezultat dobiven zbog metodoloških nedostaka (mjera samoprocjene), a možda upućuje na drugačije kognitivne procese kod hrvatskih studenata u odnosu na poljske. Naime, ako se uspoređuju veličine efekata regresijskih analiza (bete) kod oba uzorka, vidljivo je da pozitivne misli imaju veći utjecaj kod poljskih studenata, a negativne misli veći utjecaj kod hrvatskih. Znači li to da je hrvatska kultura podložnija negativnim automatskim mislima te da pozitivne misli općenito nemaju toliki utjecaj i u drugim aspektima života? Trebalo bi provesti daljnja istraživanja jer bi ovaj nalaz mogao biti važan za savjetodavni rad.

5.3. Ograničenja provedenog istraživanja

Dobiveni rezultati trebaju se interpretirati s određenim ograničenjima kada se uzmu u obzir nedostaci provedenog istraživanja.

S obzirom da se radi o kroskulturalnom istraživanju, jedan od glavnih preduvjeta prije provedbe svih analiza odnosi se na provedbu ekvivalentnosti mjernih instrumenata. Prema Takšić, Bradić i Žauhar (2013), prvi korak u statističkoj provjeri upitnika primijenjenih u kroskulturalnim istraživanjima podrazumijeva procjenu faktorske strukture upitnika pri čemu se pokušava zadovoljiti preduvjet invarijantnosti (mjeri li određeni mjerni instrument pojedini konstrukt jednako u različitim kulturama). Pritom se kao metoda koristi konfirmatorna faktorska analiza kojom se odgovara na pitanje jesu li kovarijance i korelacije između varijabli konzistentne s pretpostavljenom faktorskom strukturom. Također, s ciljem utvrđivanja kroskulturalne razlike među grupama koje su uključene u istraživanje moguće je i izračunati kvadrat eta koeficijenta koji mjeri proporciju ukupne varijance zavisne varijable koja je povezana s članstvom različitih grupa definiranih nezavisnom varijablom, a određena je omjerom sume kvadrata istraživanog efekta nezavisne varijable i ukupne sume kvadrata.

S obzirom da u ovom istraživanju nije provjeravana kroskulturalna jednakost varijabli, trebalo bi dodatno provjeriti ove mjere.

Nadalje, podaci istraživanja prikupljani su prvenstveno mjerama samoprocjene, zbog čega informacije mogu biti pristrane. U buduća istraživanja trebalo bi uključiti i procjene vršnjaka, roditelja i/ili profesora kako bi se dobili objektivniji rezultati.

U budućim istraživanjima također bi bilo poželjno primijeniti upitnik roditeljske uključenosti u fakultetsko funkcioniranje odvojeno za majku i oca, kako bi se vidjele eventualne razlike koje ovise o spolu roditelja.

Konačno, s obzirom da je u ovom istraživanju dobivena velika razlika u izvoru financiranja i obrazovanju kod poljskih i hrvatskih studenata, u budućim istraživanjima preporučuje se kontrola ovih varijabli te provjera njihovog utjecaja na rezultate.

6. ZAKLJUČAK

1. Utvrđene su značajne razlike u emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi kod hrvatskih i poljskih studenata. Hrvatski studenti bolje su emocionalno i socijalno prilagođeni od poljskih, neovisno o spolu. Nadalje, dobivena je statistički značajna razlika u roditeljskoj podršci između muškaraca i žena u Hrvatskoj, ali ne i u Poljskoj. Djevojke u Hrvatskoj dobivaju više roditeljske podrške. Također su pronađene značajne razlike u roditeljskoj kontroli koja je izraženija u Hrvatskoj u odnosu na Poljsku. Rezultati upućuju na spolne razlike za varijable strah od neuspjeha i nedostatak motivacije i interesa. Strah od neuspjeha te nedostatak motivacije i interesa veći su kod žena neovisno o državi u kojoj žive. Nadalje, pozitivne i ohrabrujuće misli češće su kod hrvatskih studenata i žena općenito, te kod žena u Hrvatskoj.

2. Roditeljska uključenost značajno pozitivno predicira emocionalnu prilagodbu kod hrvatskih studenata. Strah od neuspjeha negativno predviđa emocionalnu prilagodbu kod hrvatskih i poljskih studenata, a pozitivne i ohrabrujuće misli su pozitivan prediktor emocionalne prilagodbe samo na poljskom uzorku. Dob se u hrvatskom uzorku pokazala značajnim pozitivnom prediktorom emocionalne prilagodbe na studij.

Roditeljska podrška i pozitivne i ohrabrujuće misli značajno pozitivno prediciraju socijalnu prilagodbu kod hrvatskih studenata, a strah od neuspjeha negativno. Kod poljskih studenata nedostatak motivacije i interesa značajno negativno predicira socijalnu prilagodbu, a pozitivne i ohrabrujuće misli pozitivno.

Konačno, roditeljska podrška, roditeljska kontrola i pozitivne i ohrabrujuće misli pokazale su se značajnim pozitivnim prediktorima akademske prilagodbe na studij, a strah od razočarenja roditelja, strah od neuspjeha, nedostatak motivacije i interesa te spol negativnim prediktorima akademske prilagodbe na hrvatskom uzorku. Na poljskom uzorku roditeljska podrška te pozitivne i ohrabrujuće misli pokazale su se značajnim pozitivnim prediktorom akademske prilagodbe, a nedostatak motivacije i interesa značajnim negativnim prediktorom.

7. LITERATURA

Addis, J. i Bernard, M. E. (2002). Marital adjustment and irrational beliefs. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavioral Therapy*, *20,* 3-13.

AMADO, S. (2005). *Emotional well-being of first-year university students: Family functioning and attachment styles* (Unpublished Doctoral dissertation, Middle East technical University).

Arjanggi, R., i Kusumaningsih, L. P. S. (2016). The Correlation between Social Anxiety and Academic Adjustment among Freshmen. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *219*, 104–107.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480.

Assor, A., Roth, G., i Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, *72*(1), 47–88.

Aunola, K., i Nurmi, J.-E. (2004). Maternal Affection Moderates the Impact of Psychological Control on a Child's Mathematical Performance. *Developmental Psychology*, *40*(6), 965–978.

Baker, R. (2004). Research using The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ), preuzeto u lipnju 2016. s internet adrese: http://www.mtholyoke.edu/lits/csit/baker/.

Baker, R. W., i Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 179–189.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, *67*(6), 3296–3319.

Barber, B. K., i Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). Washington, DC: APA.

Barber, B. K., Stolz, H. E. i Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, method and culture. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 70(4, Serial No. 281).*

Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., i Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *70*(4),1-147.

Baumeister, R. F., i Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), 115–128.

Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: basic and beyond. New York: The Guilford Press.

Biasi, V., Mallia, L., Menozzi, F., i Patrizi, N. (2015). Adaptive Functioning and Behavioral, Emotional and Social Problems of Italian University Students: Indications for the University Counseling Services. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *205*, 66–69.

Chirkov, V. I. i Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(5), 618–635.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. i Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 97–110.

Clinciu, A. I. i Cazan, A.-M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *127*, 655–660.

Cohn, P. (1998). Why does my stomach hurt? How the learning disabled can use cognitive strategies to reduce anxiety and stress at the college level. *Journal of Learning Disabilities, 31*(5), 514-516.

Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V. i Hudley, C. (2009). Mexican american adolescents'academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*,*44*(174), 313.

Credé, M. i Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, *24*(1), 133–165.

Čar-Bunčić, M. (2008). *Povezanost roditeljske uključenosti i podrške autonomije s problemima prilagodbe studenata.* Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Davies, M. F. (2008). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. II. Experimental evidence for a causal link between two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 26*(2), 89-101.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23.

DeHart, T., Pelham, B. W. i Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(1), 1–17.

Diaz, R. J. , Glass, C.S., Arknoff, D.B. i Tanofski-Kraff, M. (2001). Cognition, Anxiety and Prediction of Performance in 1-st Year Law Students. *Journal of Educational Psychology, 93,* 420-429.

Enochs, W. K. i Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment, *College Student Journal, 40/1*, 63-73.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, i F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter.

Fernet, C., Guay, F. i Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 39–56.

Grolnick, W. S., Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec i L. Kuczynski (Ed.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). Washington, DC: APA.

Grolnick, W. S. i Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143–154.

Gutman, L. M. i Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(2), 223–249.

Hamamcı, Z. i Esen-Coban, A. (2010). Dysfunctional relationship beliefs of late adolescence in adjustment to university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 300–304.

Hamidi, F. i Hosseini, Z. M. (2010). The Relationship between Irrational Beliefs and Social, Emotional and Educational Adjustment among Junior Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1631–1636.

Hill, N. E. i Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161–164.

Hill, N. E. i Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763.

Hunt, J. i Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health*, *46*(1), 3–10.

Ingram, R.E. i Wisnicki, K.S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56,* 898-902.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. i Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology*, *27*(6), 817-839

Joussemet, M., Landry, R. i Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, *49*(3), 194–200.

Karavasillis, L., Doyle, A. B. i Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 153–164.

Kernis, M. H., Brown, A. C. i Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent–child communication. *Journal of Personality, 68*, 225–252.

Keogh, E. i French, C.C. (2001). Test anxiety, evaluative stress and susceptibility to distraction from threath. *European Journal of Personality, 15*, 123-141.

Kneipp, L. B., Kelly, K. E. i Cyphers, B. (2009). Feeling at Peace with College: Religiosity, Spiritual Well-Being, and College Adjustment. *Individual Differences Research, 7*(3).

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., i Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, *52*(3), 233-248.

Lacković-Grgin, K. i Sorić, I. (1997). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena Istraživanja*, *6*(30-31), 461–475.

Lam, B. T. i Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *23*(5), 579-590.

Lareau, A. i Horvat, E. M. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, *72*(1), 37.

Lapsley, D., Rice, K. G. i Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 36,* 286– 294.

Lazarus**,** R. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal i coping*. New York: Springer.

Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P. i Chung, J. (2007). On the Self-Regulation of Implicit and Explicit Prejudice: A Self -Determination Theory Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(5), 732–749.

Loukas, A., Paulos, S. K. i Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence, 34,* 335–345.

Mattanah, J. F., Hancock, G. R. i Brand, B. L. (2004). Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediational Effects. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(2), 213–225.

Mcdermut, J. i Waga, D. (2003). Cognitive bias and irrational beliefs in major depression and dyshoria. *Journal of Cognitive Therapy and Research, 27*, 9-470.

Miedel, W. T. i Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, *37*(4), 379-402.

Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme, 17*(1), 1–14.

Nelson, D. A. i Crick, N. R. (2002). Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 168–189). Washington, DC: APA.

Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Christensen, K. J., Evans, C. A. i Carroll, J. S. (2011). Parenting in emerging adulthood: An examination of parenting clusters and correlates. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(6), 730-743.

Park, S. i Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, *106*(2), 105–119.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. i Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, *25*(4), 279-306.

Pellerone, M. (2014). Interpersonal adjustment, personal resources, aptitudes and interests: vocational decision making process in a group of Italian adolescents. *US-China Education Review, 4* (9b), 648-655. ISSN:2161-623X; 2161-6248.

Pellerone, M., Spinelloa, C., Sidoti, A. i Micciche, S. (2015). Identity, Perception of Parent-adolescent Relation and Adjustment in a Group of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *190*, 459–464.

Régner, I., Loose, F. i Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 263-277.

Renk, K., Klein, J. i Rojas-Vilches, A. (2005). Predictors of the characteristics of parent-adult child relationships and adult child functioning in a college student sample. *Journal of Intergenerational Relationships*, *3*(2), 81–100.

Renk, K., i Smith, T. (2007). Predictors of Academic-Related Stress in College Students: An Examination of Coping, Social Support, Parenting, and Anxiety. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *44*(3).

Rice, K. G., Cole, D. i Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, *37*,195–202.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288.

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. i Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, *12*(1), 145–163.

Sanders, M. G., Epstein, J. L., i Connors-Tadros, L. (1999). Family Partnerships with High Schools: The Parents' Perspective. Report No. 32. Preuzeto u lipnju 2016 sa http://eric.ed.gov/?id=ED428148

Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, *29*, 552–557.

Seipp, B. (1991.), Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, *4*, 27-41.

Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R. i Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theorical and empirical integration. *Developmental Psychology*, *39*(3), 470–483.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C. i Sun, Z. (2004). Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *35*(2), 209–223.

Sheldon, K. M. i Krieger, L. S. (2007). Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(6), 883–897.

Smojver-Ažić, S. (1999). Privrženost roditeljima te separacija i individualizacija kao odrednice psihološke prilagodbe studenata. Doktorska disertacija. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Smojver-Ažić, S., Martinac-Dorčić, T. i Čar-Bunčić, M. (2009). *Role of perceived parental involvement and control in university student adjustment.* Poster session presented at 30th Stress and Anxiety Research Society Conference, Budapest.

Soenens, B. i Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 589–604.

Soenens, B. i Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*(1), 74–99.

Soucy, N. i Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, *14*(1), 125–143.

Takšić, V., Bradić, S. i Žauhar, V. (2013). Prikaz metoda za procjenu kroskulturalne ekvivalentnosti na primjeru upitnika emocionalne kompetentnosti. *Primjenjena psihologija, 6,* 101-120.

Tokić, A. i sur. (2008). Suvremene spoznaje u istraživanju povezanosti roditeljstva i adolescentske prilagodbe. *Društvena istraživanja*, *6*, 1133–1155.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. i Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive

versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, *76*(2), 483–501.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., Lens, W. i sur. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *26*(2), 232–249.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. i Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 468–483.

Vukelić, M. (2006). Relations between psychological separation and adaptation of adolescents. *Psihologija*, *39*(3), 277–295.

Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition, Innovative Cognitive Therapy.* New York: John Wiley i Sons.

Wessley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurment, 54*, 404-408.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., i Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, *45*(11), 1705-1713.

Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M. i Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents1. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(8), 1756-1771.

Wintre, M. G. i Yaffe, M. (2000). First-year students adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*,9-37.

Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S., McBride, C., Marshall, M. i Bagby, M. R. (2007). Autonomous motivation for therapy: A new common factor in brief treatments for depression. *Psychotherapy Research*, *17*(2), 137-147.

Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja, 12*, 703-720.

Živčić-Bećirević, I., Juretić, J., i Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskoga uspjeha studenata. *Psihologijske teme*, *18*(1), 119-136.

Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M., i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, *16*(1), 121–140.