



PRIRUČNIK ZA SAMO- REGULIŠUĆU ONLAJN TRENING PLATFORMU

Stepanović Ilić, Ivana

Peixoto, Francisco
Castro Silva, José
Gouveia, Maria João
Gonida, Eleftheria
Falanga, Konstantina
Almeida, Leandro S.
Taveira, Maria do Céu
Wosnitza, Marold
Krstić, Ksenija
Videnović, Marina
Tošković, Oliver
Nolden, Philipp
Delzepich, Ralph
Enoch, Clinton
Holder, Lena
Kerstin Theilmann
Aivazidis, Konstantinos
Stamovlasis, Dimitrios

Verzija: 8 Jun, 2020

Index

1	Uvod	Error! Bookmark not defined.
2	Povezivanje Instrumenta za samosagledavanje sa onlajn trening platformom	5
3	Moduli – domeni koji su obuhvaćeni onlajn trening platformom	6
3.1	Modul 1: Motivacija	6
3.2	Modul 2: Rezilijentnost	9
3.3	Modul 3: Samoregulisano učenje.....	10
3.4	Modul 4: Socijalno umrežavanje	12
3.5	Modul 5: Upravljanje sopstvenom karijerom.....	15
3.6	Modul 6: Šta ako?	167
4	Zaključak.....	19
	Reference	221

1 Uvod

Tim projekta SUnStAR (Supporting University Students at Risk of Dropping Out – Podrška univerzitetskim studentima pod rizikom od odustajanja) odlučio je da razvije Samo-regulišuću onlajn trening platformu (Self-Directed Online Training Platform) koja uključuje 6 modula kako bi pružio efikasnu pomoć studentima pod rizikom od odustajanja od studija. Moduli u okviru elektronske platforme imaju za cilj da pruže mogućnost studentima da steknu relevantna znanja i veštine u oblastima važnim za akademski život. Pet modula pokrivaju sledeće oblasti u kojima studenti mogu naići na teškoće koje ih mogu učiniti ranjivim i dovesti ih u rizik od napuštanja studija: Motivacija, Akademska rezilijentnost, Samo-regulisano učenje, Socijalno umrežavanje i Upravljanje karijerom. Šesti modul, pod nazivom *Šta ako?* posvećen je studentima koji su već doneli odluku da naspuste studije zauvek, ili fakultet koji trenutno studiraju, i može im pomoći da prevaziđu negativne emocije i postanu spremni da istraže druge opcije i da donesu odluke o svom daljem obrazovanju i karijeri. Konstrukcija onlajn trening platforme namenjene studentima pod rizikom od napuštanja studija je u saglasnosti sa strategijama Evropske unije usmerenim na razvoj konteksta obrazovanja koji treba da obezbedi uslove podrške kako bi minimum 40% mladih ljudi završilo tercijarni nivo obrazovanja (European Commission, 2011). Iako ćemo kasnije detaljnije diskutovati sve prednosti onlajn učenja, ovde ćemo pomenuti samo jednu od njih koja predstavlja nešto opštiji razlog zbog kojeg smo odabrali ovaj pristup. Naime, veliki broj istraživanja pokazuje da mladi ljudi koriste kompjutere, tablete i mobilne telefone veoma često, kao i da su ovi uređaji postali neizostavni deo njihove svakodnevice (Kubiszewski, Fontaine, Rusch, & Hazouard, 2013; Romer, Bagdasarov & More, 2013; Twenge, Martin, & Spitzberg, 2018; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, & Engels, 2008). U skladu sa ovako raširenom upotrebom i poznavanjem ovih uređaja su i nalazi o vezi između visoke motivacije za učenje i procesa učenja oslonjenog na digitalne tehnologije (Maynard & Cheyne, 2005). Pored toga, korišćenje digitalnih medija u obrazovanju je pojava koja se dramatično razvija (OECD, 2016), a elektronsko učenje (e-učenje) je najviše prisutno upravo na univerzitetskom nivou školovanja (Chow & Shi, 2014; Sharpe & Benfield, 2005).

Prema Brnsu (Burns, 2011), glavni zadatak pri kreiranju onlajn platforme namenjene učenju je razvoj efikasnog *dizajna podučavanja* (instructional design) koji on definiše kao ekstenzivni koncept koji povezuje potrebe onoga koji uči, adekvatan sadržaj i upotrebu tehnoloških sredstava kako bi se osoba koja uči vodila ka definisanim obrazovnim ciljevima. Brns (Burns, 2011) ističe da je dizajn podučavanja posebno važan pri učenju na daljinu, zato što je učenje u tom slučaju gotovo u potpunosti posredovano upotrebom tehnologije. U skladu sa tim, on daje veoma detaljne i specifične

preporuke za razvoj uspešnog dizajna podučavanja. Ovde ćemo naglasiti neke od tih preporuka koje smo odlučili da koristimo pri izradi trening platforme namenjene studentima pod rizikom od napuštanja studija. Brns navodi da dizajn podučavanja mora da integriše različite aspekte. On mora da bude u skladu sa potrebama učenja odraslih ljudi što podrazumeva da oni koji uče budu tretirani sa poštovanjem, da budu uvažena njihova prethodna iskustava, kao i različiti stilovi učenja (Burns, 2011). Pored toga, takva platforma mora da obuhvati stvarne životne izazove i omogući onima koji uče da razmišljaju i analiziraju sopstveno ponašanje i iskustva. Ove Brnsove preporuke smo posebno sledili kada smo mapirali probleme sa kojima studenti mogu da se suoče tokom akademskog života. Kao što je već pomenuto, nastojali smo da uvažimo razlike među studentima i da ih podržimo u procesu refleksije o teškoćama koje su iskusili, ali i da im pružimo pomoć da izgrade strategije za rešavanje tih problema. Brns naglašava da operacionalizacija pomenutih principa zahteva postavljanje jasnih očekivanja od učenja i njegovih ciljeva što se postiže ukoliko su aktivnosti učenja smislene za one koji uče. Mi smo ugradili ovu pretpostavku u našu platformu za učenje tako što smo na početku svakog modula eksplicirali ciljeve koje korisnik treba da ostvari na kraju procesa učenja na tom modulu. Brns tvrdi da je važno obezbediti raznovrsno podučavanje koje se odvija kroz različite aktivnosti i zadatke, što omogućava onima koji uče da na različit način stupe u interakciju sa sadržajem učenja, kao i da se na taj način angažuju različiti kognitivni procesi. Pored ovoga, naša platforma za učenje počiva na Dabahovom *modelu trougla e-učenja*, koji se bazira na pedagoškoj komponenti poštovanja principa aktivnog učenja (Dabbagh, 2005). Brns takođe naglašava da je korisno koristiti multimedijalne izvore, kao jednu od velikih prednosti IT tehnologija, kako bi se unapredilo učenje raznovrsnim uticajima na motivaciju onih koji uče (Burns, 2011). On sumira kako različiti mediji mogu biti korišćeni na efikasan način. Po njemu, informacije u vidu teksta treba da vode korisnika kroz određene korake u procesu učenja. Animacije, simulacije i druge vrste vizuelne stimulacije unapređuju razumevanje koncepata i njihovih odnosa. Video sadržaji su korisni kada je potrebno modelirati određene procedure, veštine i ponašanja koja želimo da razvijemo kod korisnika. Crteži i fotografije su posebno važni zato što mogu da potpomognu verbalno podučavanje i razumevanje kod korisnika koji imaju poteškoće sa čitanjem. Audio stimulusi mogu biti od posebne koristi ljudima koji imaju poteškoće sa čitanjem i vidom. Korišćenje različitih boja je takođe preporučljivo zato što može da prenosi različita značenja i podstakne zapamćivanje. Sve ove preporuke smo sledili u procesu dizajniranja sadržaja učenja u okviru šest modula na našoj platformi. Još jedna važna karakteristika efikasnog dizajna podučavanja je njegova *fleksibilnost*, što je jedna od značajnih prednosti digitalnog učenja. Brns ističe da ovaj dizajn treba da bude u skladu sa različitim preferencijama korisnika, njihovim rasporedom obaveza i opcijama konektovanja, kao i da on treba da stimuliše njihove različite sposobnosti nudeći veliki izbor aktivnosti

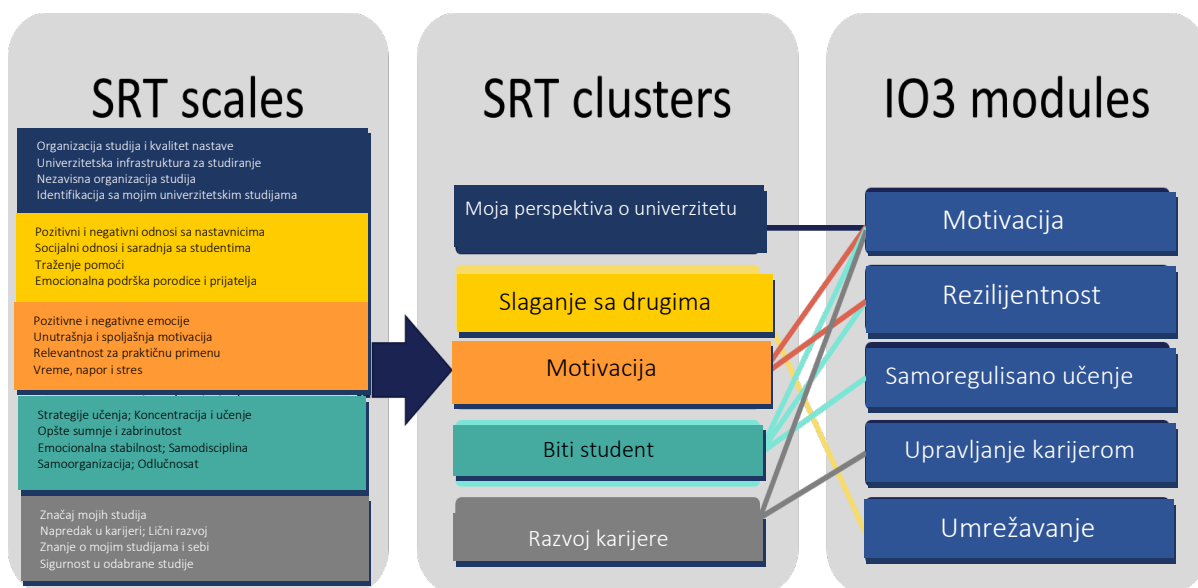
(Burns, 2011). To podrazumeva da oni koji osmišljavaju sam process učenja treba da budu realistični u pogledu vremena, mesta i tehnologije, kao i da ponude jednostavnu i intuitivnu platformu, kada je reč o načinu njenog korišćenja, bez obzira koliko su sami sadržaji učenja kompleksni. Pored toga, Brns naglašava da kursevi zasnovani na učenju na daljinu treba da budu dostupni svima, što znači da dizajn podučavanja treba u dobroj meri da bude univerzalan i da pokriva različite potrebe onih koji uče primenjujući različite pristupe učenju (Burns, 2011). Tako smo dizajnirajući ovu trening platformu, njen izgled, način korišćenja i aktivnosti koje uključuje, imali u vidu da sve to treba da bude prilagođeno ne samo za korišćenje putem računara, već i putem tableta i pamtenih telefona. Telefoni su posebno važni, jer kao što Brns navodi (Burns, 2011), oni funkcionišu gotovo kao mini kompjuteri. Njihovi korisnici su navikli na njih i oslanjaju se na njihove mnogobrojne funkcije. Telefoni su posebno zgodni kada se osoba nalazi u oblastima koje su slabo pokrivene internetom, te se pristup može ostaviti preko telefonske mreže koja obično ima bolji i pouzdaniji pristup i pokrivenost Internetom (Burns, 2011).

2 Povezivanje Instrumenta za samosagledavanje sa onlajn trening platformom

Prvi korak u povezivanju Instrumenta za samosagledavanje sastojao se i-u redukcivanju 26 mera sa ovog instrumenta na 5 klastera. Grafik 1 prikazuje klasterne koji su dobijeni agregiranjem mera: Moja perspektiva na univerzitet, Slaganje sa drugima, Motivacija, Biti student i Razvoj karijere. Sledeći korak je bilo povezivanje ove grupe klastera sa modulima onlajn trening platforme.

Kao što se vidi sa grafikona, svi kalsteri su povezani sa modulima, a dva klastera imaju veze sa većim brojem modula (Motivacija i Biti students) što ukazuje na njihov značaj za onlajn trening. Fokus povezivanja Instrumenta za samosagledavanje (SRT-Self reflection tool) sa onlajn trening platformom, preko klastera, ogleda se u sadržaju, aktivnostima i zadacima koje moduli onlajn platforme sadrže.

Grafikon 1 – Povezivanje Instrumenta sa samosagledavanje (SRT skale), preko SRT klastera sa modulima Onlajn trening platforme



3 Moduli – domeni koji su obuhvaćeni onlajn trening platformom

U ovom delu kratko ćemo elaborirati teorijske osnove na kojima počiva šest modula koji čine onlajn trening platformu, njihove didaktičke ciljeve, kao i način na koji su povezani sa Instrumentom za samosagledavanje, čiji je cilj da otkrije studente koji su pod rizikom od odustajanja od studija i da ih usmeri na odgovarajući modul na platformi. Takođe kratko ćemo se osvrnuti na sadržaj svakog modula. Na kraju svakog modula postoji deo koji je posvećen procenama i vrednovanju modula koje student vrši nakon što je završio dati modul.

3.1 Modul 1: Motivacija

Motivacija za visokim postignućem kod studenata se konstantno dovodi u vezu sa njihovom posvećenošću studijama, završavanjem istih i ostvarivanjem dobrog uspeha na njima (Heublein, 2014; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Robins, Lauver, Davis, Langley, & Carstrom 2004; Tinto, 1993; Van Bragt, Bakx, Bergen, & Croon, 2011). Nasuprot tome, kolebljiva motivacija i neadaptivna motivaciona uverenja će najverovatnije rezultirati namerom studenata da napuste studije ili samim napuštanjem (Ruthig, Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton, & Chipperfield, 2008; Richardson et al., 2012; Robins et al., 2004; Troelsen & Laursen, 2014; Van Bragt et al., 2011). Pojedina motivaciona uverenja su prepoznata kao ona koja doprinose dobrom prilagođavanju na studije i dobrim rezultatima (Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski, 2014; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010; Robbins et al., 2004; Troelsen & Laursen, 2014). Takva uverenja uključuju intrinzičku i ekstrinzičku motivaciju, ostvarivanje ciljeva, subjektivno vrednovanje zadataka (intinzičko/utilitarno/dostignuće nasuprot ulaganjima), uverenja koja se odnose na ostvarivanje kontrole i sopstvenu efikasnost, razne vrste atribucija i slično. Ukratko, za studente koji su intrinzički motivisani i orijentisani ka ostvarenju ciljeva, one koji imaju poverenje u sopstvene sposobnosti i imaju adaptivne atribucije uzroka (unutrašnji lokus kontrole, dinamične i prilagodljive atribucije uspeha i neuspeha), kao i za one koji vrednuju akademsko učenje je manje verovatno da će biti neuspešni ili prekinuti studije. Dokazi (Robbins et al., 2004) koji su povezani sa teorijom motivacije zvanom Teorija očekivanja-vrednosti-ulaganja (Expectancy-Value-Cost Theory) su pokazali da su vrednosti studenata orijentisane na dostignuća kao što je završavanje studija (Eccles & Roeser 2009; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) bile najjači prediktor njihovih rezultata, zajedno sa utilitarnim vrednostima. Suprotno tome, ambivalentnost u pogledu studiranja je bila negativni prediktor za nastavak studija, a pozitivan prediktor za njihovo napuštanje (Van Bragt et al., 2011). Pored toga, poverenje u sopstvene

sposobnosti i vrednovanje životnih izbora koji su orijentisani na oblasti kao što su nauka, tehnologija, inženjerstvo i matematika su dobri prediktori završavanja studija (Perez, Cromley, & Kaplan, 2014).

U poslednje vreme studije dovode u vezu motivaciju za postignućem i emocije koje prate postignuće u akademskom kontekstu, i to pozitivne emocije kao što je uživanje, ali i negativne poput anksioznosti ili dosade (Pekrun & Stephens, 2010; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). Istraživanja sugerišu da pozitivne emocije vezane za studiranje doprinose uspešnoj adaptaciji na studije, dok su negativne emocije prvenstveno povezane sa namerom da se napusti studiranje ili menja fakultet (Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2008; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017).

Sve što je pomenuto ukazuje da svaki pokušaj da se unapredi prilagođavanje na studije i spreči njihovo napuštanje, treba da uzme u obzir kakva se motivacija razvila kod studenata, kao i njihovu emocionalnu dobrobit vezanu za studije. Baziran na uticajnim teorijama u ovoj oblasti (kao što su Expectancy-Value-Cost Theory, Self-Determination Theory, Control-Value Theory of Achievement Emotions), ovaj modul predstavlja kratku integrativnu intervenciju u oblasti motivacije (e.g., Hecht, Priniski, & Harackiewicz, 2019; Hulleman, et al., 2014; Hulleman & Barron, 2016; Hulleman et al., 2010; Jamieson, Mendes, Blackstock, & Schmader, 2010; Lazowski & Hulleman, 2015; Martin, 2008). On će posebno biti usmeren na podizanje svesti studenata o njihovim motivacionim uverenjima i emocijama vezanim za studiranje, kao i na unapređenje njihove motivacije i emocionalnog funkcionisanja povezanog sa studiranjem. Na taj način biće podstaknuto njihovo učenje i rezultati koje postižu, a sami studenti biće osnaženi i da se suoče sa različitim izazovima u akademskom životu povezanim sa postignućima na studijama, završavanjem studija i namerama vezanim za napuštanje studija. Sadržaj ovog modula je usmeren na motivaciju studenata (intrinzičku, ekstrinzičku), na verovanja povezana sa studijama i vrednovanje istih za koja je utvrđeno da imaju motivaciono dejstvo (sigurnost u izbor studija, lični razvoj, samo-efikasnost i očekivanja vezana za uspeh, interesovanja, korist, dostignuće i ulaganja), kao i na emocije povezane sa postignućem (pozitivne i negativne) koje se odnose na akademski život.

Kao i svi moduli razvijeni u okviru projekta SUnStAR, na modul "Motivacija" koji se bavi motivacionim uverenjima studenata i njihovim osećanjima studenti će biti upućeni na osnovu svojih odgovora na odragovarajućim skalama Instrumenta za samosagledavanje. Naime, iz Instrumenta za samosagledavanje (SRT) sledeće skale su povezane sa modulo Motivacija: "Važnost mog studiranja", "Osećaj pripadnosti fakultetu", "Pozitivna osećanja", "Negativna osećanja", "Podsticajnost studija za lični razvoj", "Prespektiva za zaposlenje", "Unutrašnja motivacija", "Spoljašnja motivacija", "Akademska efikasnost", "Primenjivost za praksu", "Sigurnost u izbor studija" i "Vreme, napor i stres".

U skladu sa prethodno pomenutim ciljevima modula, kreirana su dva bloka koja ulaze u sastav modula: jedan posvećen motivaciji i drugi koji se bavi relevantnim emocijama. Kao i u slučaju drugih modula korišćena su dva avatara Ema i Oli, u formi sličnoj ženskom i muškom liku iz stripa, kako bi studentima bili predstavljeni ciljevi modula. Blok Motivacija počinje tako što Oli saopštava studentima šta mogu da očekuju radeći na ovom modulu. Tako su studenti informisani o konceptu motivacije orijentisane na postignuće, kao i sa relevantnim nalazima istraživanja koji ukazuju na njen značaj za akademski uspeh. Nakon toga studenti se pozivaju da urade vežbu u kojoj se upoznaju sa različitim pojmovima koji su povezani sa konceptom motivacije orijentisane na postignuće. Pored toga, studenti imaju priliku da se upoznaju sa važnim svojstvima intrinzičke i ekstrinzičke motivacije i njihovom ulogom tokom studiranja. U okviru ovog bloka studenti imaju mogućnost da napišu esej o svojim iskustvima tokom studiranja koja su povezana sa specifičnim motivacionim uvrenjima, ali i da dobiju povratnu informaciju o ulozi takvih uvrenja u procesu studiranja. Važno je naglasiti da svi eseji koje studenti napišu tokom rada na različitim modulima mogu biti sačuvani i odštampani kao material koji mogu da pokažu svojim savetnicima ili drugim osobama ili institucijama koje su zadužene ili žele da im pruže pomoć u vezi sa njihovim studijama.

Blok koji se odnosi na akademske emocije počinje tako što avatar Ema upoznaje korisnike sa njegovim ciljevima i namenom. Na početku se razmatraju najvažnije pozitivne i negativne emocije koje se mogu dovesti u vezu sa procesom učenja, i sa studijama uopšte. Nakon toga korisnici platforme se upoznaju sa četiri kratke priče u kojima su dati primeri iskustava četvoro studenta, a njihov zadatak je da različite emocije povežu sa tim iskustvima. U sledećem zadatku studenti treba da izdvoje dve najintenzivnije emocije koje odgovaraju njihovim iskustvima tokom studiranja. Kada završe ovaj zadatak studenti dobijaju povratnu informaciju o efektima koje različite pozitivne i negativne emocije mogu imati u određenim situacijama tokom studiranja (učenje, polaganje ispita, zadaci, rokovi...). Ovde je važno naglasiti da je smisljena i pravovremena povratna informacija, tesno povezana sa prethodnim aktivnostima studenata, važan faktor efikasnog učenja na akademskom nivou (Orrell, 2006). Pored toga, pošto se brza povratna informacija često ističe kao jedna od velikih prednosti elektronskog učenja (Burns, 2011; Ivić, 2019), na našoj elektronskoj platformi povratna informacija sledi razne vrste aktivnosti namenjene studentima (zadatak, esej, pitanje, kviz, test...). Na kraju drugog bloka modula Motivacija studenti imaju priliku da primene ono što su naučili u ovom bloku dajući savete dvama studentima sa čijim iskustvima su bili prethodno upoznati. Modul Motivacija se završava procenom i vrednovanjem studenata vezanim za njihova iskustva prilikom rada na ovom modulu. Takav završetak imaju i svi drugi moduli koje sadrži ova elektronska platforma.

3.2 Module 2: Rezilijentnost

Kada započnu studiranje, studenti se mogu naći u brojnim zahtevnim situacijama po prvi put do tada. Zato je sposobnost adaptivne regulacije emocija, kao odgovora na iskustva koja smo prethodno opisali kao potencijalno uznemirujuća ili stresna, veoma važna za ove mlade ljude. Ukoliko bolje poznajemo kapacitete rezilijentnosti studenata, kao što je adaptivno upravljanje sopstvenim emocijama, i način na koji oni utiču na pozitivne i na negativne aspekte njihovog reagovanja na stresne periode to će imati značajne implikacije za naše napore da podržimo ove mlade ljude koji su zakoračili u svet odraslih i u važnom životnom trenutku kada započinju studije. Pokazalo se da rezilijentnost igra važnu ulogu kao protektivni faktor u teškim situacijama, kao i da je dobra prediktor akademskog uspeha (Munro & Pooley, 2009; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). Neki autori tvrde da suočavanje sa izazovnim i teškim događajima uključuje oba, i emocionalnu inteligenciju i rezilijentnost (Edward & Warelw, 2005). Uverenje o sopstvenoj efikasnosti, ili kako se to često kaže visoka samo-efikasnost, može imati pozitivan uticaj na motivaciju, ali može biti od pomoći da se pokaže otpornost i snaga (rezilijentnost) kada se suočimo sa nedaćama. Aktivirajući emocionalne i motivacione mehanizme, kao i određene obrasce ponašanja u situacijama velikih izazova, uverenja o samo-efikasnosti mogu doprineti rezilijentnosti i konceptualizovana su kao jedna od njenih komponenata (Rutter, 1987; Werner, 1982). Načini na koji studenti regulišu sopstvene emocije u stresnim situacijama na studijama su značajana i široko obrađivana tema u literaturi (Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007). Utvrđeno je da postoji direktna veza između veština regulisanja emocija i dobrobiti studenata (Gross, 1998; John & Gross, 2004). Tako je glavni zadatak ovog modula podrška studentima da budu rezilijentniji i da koriste emocionalnu inteligenciju kao efikasan alat za regulisanje sopstvenih emocija. Naime, namera je da ovaj modul pomogne studentima da postanu svesni svojih emocionalnih kapaciteta i akademskih uverenja i njihovog značaja za prilagođavanje na studije. Kao što je već pomenuto, rezilijentnost je veoma važna za izdržljivost i prilagođavanje na studije. Pokrećući emocionalne, motivacione i druge mehanizme ponašanja, uverenja o sopstvenoj efikasnosti u akademskom kontekstu mogu podići nivo rezilijentnosti. Regulisanje sopstvenih emocija je važan posrednik između rezilijentnosti i adaptacije na akademski kontekst. Preporučeni trening, koji se odnosi na obučavanje u upravljanju emocijama i prevazilaženju izazovnih situacija fokusiranjem na problem, može da obezbedi studentima da steknu strategije važne za savladavanje teškoća u akademskom životu i uspešno studiraju. Razvijanje osećanja samo-efikasnosti kod studenata (Bandura, 1994; 1997) i njihove rezilijentnosti je važan cilj ovog modula. U tom smislu “naoružati” studente osećanjem

poverenja u svoje sposobnosti (samo-efikasnost) i veštinama upravljanja sopstvenim emocijama će im pomoći da se uspešno nose sa raznim iskustvima tokom studiranja.

Prilikom razvijanja ovog modula bilo je veoma važno povezati ga odgovarajućim skalama u okviru Instrumenta za samoseagledavanje, odnosno njegov sadržaj koji se odnosi na akademsku rezilijentnost i samoefikasnost. Iz Instrumenta za samosagledavanje (SRT) sledeće skale su povezane sa ovim modulom: “Akademska efikasnost”, “Pozitivna osećanja2, Negativna osećanja”, “Moja opeterećenja” i “Emocionalna stabilnost”. Nakon popunjavanja Instrumenta za samosagledavanje studenti će dobiti povratnu informaciju i oni koji su pod rizikom od odsutavanja od studija biće upućeni na specifičnu vrstu treninga koji je dostupan na našoj elektronskoj platformi ili u pravcu potrage za još specifičnijim vrstama pomoći zahvaljujući resursima na samoj platform.

Modul Rezilijentnost se takođe sastoji iz dva bloka. Prvi blok se naziva Rezilijentnost i Uverenja o sebi (Self-Beliefs) i počinje prezentovanjem glavnih ciljeva. Video i audio fajlovi koji slede opisuju koncept samo-efikasnosti i izvore uverenja o sebi, kao i njihov značaj za upravljanje izazovnim situacijama u akademskom životu. Potom slede vežbe koje pomažu studentima da konsoliduju ono što su naučili u kroz različite aktivnosti kao što su prevlačenje, kviz i pisanje eseja. Ove aktivnosti traže od studenata da prepoznaju ili sami formulišu strategije koje će im biti od pomoći prilikom studiranja. Kao što je već naglašeno ranije, iako ovaj modul sadrži različite tipove zadataka, nakon svakog od njih odmah sledi povratna informacija koja se temelji na odgovoru koji su prethodno dali. Rezilijentost i Emocije ja naslov drugog bloka u okviru ovog modula. Kao i u prethodnom bloku, na početku su istaknuti njegovi ciljevi i nakon toga studenti mogu da pogledaju video koji prikazuje dva studenta koji doživljavaju pozitivne i negativne emocije tokom studiranja. Nakon toga sledi video u kome je predstavljen koncept emocionalne samo-svesti (emotional self-awareness). Sledeći video poziva studente da zamisle jednu situaciju koju bi mogli da iskuse na studijama i da razmisle o ponuđenim strategijama, kao i da zatim procene kako bi reagovali u toj situaciji. Povratna informacija koju studenti potom dobijaju bazirana je na njihovom izboru strategije i govori o vrednosti te strategije i njenoj adekvatnosti za efikasno studiranje i dobre odnose sa drugim studentima. Dodatna povratna informacija pripremljena je u obliku audio fajla koji sadrži listu mogućih produktivnih strategija.

3.3 Module 3: Samoregulisano učenje

Gec i saradnici definišu “samoregulisano učenje” kao oblik sticanja znanja i veština koje onoga koji uči čine nezavisnim i motivisanim za učenje. Oni koji uče, sami biraju svoje ciljeve i strategije učenja koje će ih voditi ka ostavrenju tih ciljeva. Kroz vrednovanje i procenu strategija učenja, tačnije

kroz poređenje trenutnog stanja sa željenim, učenje može biti modifikovano i unapređeno. Azevedo i saradnici (2012) tvrde da se, uprkos razlikama između različitih definicija samoregulisano učenja, autori slažu da ono podrazumeva aktivno i efikasno upravljanje sopstvenim učenjem, korišćenjem strategija i nadzorom nad kognitivnim procesima. Veštine samoregulisano učenja uključuju širok spektar kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih strategija kao što su planiranje, nadzor, regulacija, procenjivanje, menadžment vremena posvećenog učenju, regulacija uloženog truda, donošenje odluka u vezi raspodele vremena za učenje i odmor, kao i traženje pomoći. Ove veštine ukazuju da je osoba tokom procesa učenja angažovana na aktivan, samosvestan i smislen način, kao i da preuzima odgovornost za sopstveno učenje. Ovakav pristup učenju obezbeđuje proces kontinuiranog celoživotnog učenja, ali i prilagođavanje postavljenim ciljevima. Utvrđeno je da su pristupi učenju (stilovi učenja) i upotreba strategija učenja važni prediktori akademskog uspeha i završavanja studija (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero, & Solano, 2016; Boekaerts & Corno, 2005; Respondek et al., 2017; Richardson et al., 2012; Zimmerman & Schunk, 2011). Švedski autori (Marton & Säljö, 1976a, 1976b) pokrenuli su istraživanja o stilovima dubokog i površnog učenja što je bila osnova za teoriju Učeničkog pristupa učenju (Student Approach to Learning) koju su kasnije razvili drugi naučnici (Biggs, 1979; Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979; Vermunt, 1996). Studije su uglavnom našle negativnu vezu akademskog uspeha sa površnim stilom učenja, a negativnu sa takozvanim stilom dubokog učenja (Lazarević & Trebješanin, 2013). Pokazalo se takođe da su studenti sa senzornim stilom učenja više svesni svoje motivacije i sigurniji u svoje sposobnosti i ciljeve nego oni koji primenjuju druge stilove učenja, posebno intuitivni (Tubić, 2003). Ovakvi nalazi ukazuju da je važno uzeti u obzir različite stilove učenja i studente različitih orijentacija, kao što na to ukazuju autori koji se bave elektronskim učenjem.

Imajući u vidu sve važne napomene o samoregulisano učenju i stilovima učenja jasno je da je glavni cilj ovog modula da pruži pomoć studentima pod rizikom od napuštanja studija u domenima metakognicije, regulacije sopstvenog učenja i strategija učenja. Shodno tome ovaj modul se bavi sposobnostima studenata da regulišu i prate sopstvene procese učenja, strategije učenja i koncentraciju. Sakle sa Instrumenta za samosagledavanje (SRT) koje odgovaraju ovom modulu su uzete u obzir prilikom njegovog dizajniranja. Teme kao što su upravljanje učenjem, nadgledanje procesa učenja, strategije učenja i koncentracija su povezane sa slikom o sebi i svešku o vlastitim sposobnostima, kao is a sposobnošću za samo-regulaciju. Stoga student ili studentkinja će biti upućeni na trening koji obuhvata ovaj modul na elektronskoj platformi ukoliko ima niske skorove na sledećim skalama sa SRT instrumenta: "Strategije učenja", "Koncentracija i učenje", "Samo-disciplina" i "Organizovanost".

Modul samoregulisanog učenja počinje sa uvodnom aktivnošću koja poziva studente da izaberu ajteme koji najbolje opisuju njihove navike učenja, podstičući ih tako da razmišljaju o strategijama učenja koje koriste. Ovu aktivnost sledi prezentacija ciljeva modula. Nakon toga video prikazuje slučaj studenta koji ima problem sa učenjem. Korisnici platforme treba da definišu problem koji ovaj student ima, a zatim mogu da porede svoju definiciju sa nekoliko ponuženih definicija, u vidu povratne informacije za ovaj zadatak. U novom zadatku studenti treba da daju savete studentu koji je prikazan na videu i ponovo imaju priliku da porede svoje odgovore sa predloženim strategijama vezanim za traženje pomoći, organizaciju i upravljanje vremenom. Kao što je već pomenuto ovaj modul podseća korisnike da imaju mogućnost da štampaju svoje odgovore kao materijale na kojima kasnije mogu da rade samostalno ili uz nečiju pomoć. Nakon problema sa oragnizacijom vremena, drugi problemi učenja se razmatraju, kao što su teškoće sa koncentracijom i usmeravanjem pažnje na najvažnije ideje u gradivu. Studentima je ponuđena lista mogućih strategija koje se odnose na koncentraciju i izdvajanje najvažnijih ideja iz gradiva i oni su podstaknuti da identifikuju one koje su najviše u skladu sa njihovim potrebama i preferencijama. Dva zadatka u okviru ovog modula su osmišljena da vode studente kroz uvežbavanje i poboljšanje somoregulacije tokom učenja i metakognitivnih veština. Na kraju modula samoregulisanog učenja studenti imaju priliku da razmišljaju o svemu što su naučili dok rade različite aktivnosti.

3.4 Modul 4: (socijalno) Umrežavanje

Mnogi autori su potvrdili da jaka socijalna povezanost smanjuje rizik od napuštanja studija (Heublein, 2014; Roberts, 2018; Tinto, 1975). Imajući u vidu da se odnosi sa vršnjacima, odnosno kolegama sa studija, kao i odnosi sa profesorima odlikuju najintenzivnijom interakcijom odlučili smo da razvijemo modul koji će se baviti njima.

Dobri odnosi sa kolegama sa studija se smatraju veoma značajnim faktorom povezanim sa nižim rizikom od odustajanja od studija, izrazitijim zadovoljstvom studiranjem, boljim prilagođavanjem na studije i boljim uklapanjem, kao i sa boljim akademskim postignućima (Collings, Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Sanchez, Bauer, & Paronto, 2006; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Tinto, 1975). Autori su izdvojili različite aspekte odnosa sa kolegama sa studija kao podsticajne. Vršnjaci-mentori na nekim univerzitetima postoje kao formalna vrsta odnosa među studenima u kome jedan, obično stariji kolega, pruža pomoć drugom, mlađem. Pokazalo se da studenti mentori pomažu svojim kolegama da se lakše naviknu na studiranje, kao i da to smanjuje rizik od napuštanja studija (Collings, Swanson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Pearson, 2012). U okviru nastavne paradigme na nivou visokog

obrazovanja koja u fokusu ima studente (student-centered), ističe se da angažovanje studenata da uče zajedno sa svojim kolegama (cooperative learning) tokom nastave rezultira boljim razumevanjem različitih pojava i boljim akademskim uspehom (Bilgin, 2009; Bruffee, 1993; Hilsdon, 2014). Neformalni kontakti sa drugim studentima i interakcija koja se odvija u manjim grupama je ključna za socijalnu i akademsku integraciju pošto obezbeđuje podršku i podstrek studentima da na aktivan način participiraju u akademskom životu (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005; Tinto, 1997, Venuleo, Mossi & Salvatore, 2016; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005).

Veliki korpus istraživanja pokazuje da je kvalitet i učestalost interakcija studenata sa profesorima povezan sa boljom adaptacijom studenata u početnim fazama studiranja (Pascarella & Terenzini, 2005; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005), boljim akademskim postignućima i razvojem relevantnih kompetencija (Yorke & Thomas, 2003), izrazitijim angažovanjem i motivacijom (Lundberg & Schreiner, 2004; Strauss & Volkwein, 2004; Zepke & Leach, 2010), višim zadovoljstvom studijama (Creasey, Jarvis, & Knapcik, 2009; Calvo, Markauskaite, & Trigwell, 2010; Dobransky & Frymier 2004; Trigwell, 2005), kao i sa odlukom da li će završiti ili napustiti fakultet (Hagenauer & Volet, 2014; Tinto, 1975; Wilcox, Winn, & Fyvie-Gauld, 2005). Autori u ovoj oblasti razlikuju formalne (akademske) i neformalne (neobavezne) kontakte između studenata i nastavnika (Essays, 2018; Hoffman, 2014). Formalna interakcija se odvija u učionicama, dok se neformalna odvija van nastavnog konteksta, tokom konsultacija i u okviru rada na projektima, ili van fakulteta u vidu neformalnih diskusija i razgovora i kroz digitalnu komunikaciju (razmena mejlova i poruka na socijalnim mrežama). Praveći ovaj modul nastojali smo da studente učinimo svesnim različitih vidova komunikacije, kao i da ih podstaknemo da učestvuju u svim tim oblicima komuniciranja.

Cilj modula socijalno umrežavanje je da obezbedi onlajn trening za studente čiji su rezultati na Instrumentu za samosagledavanje pokazali da nemaju zadovoljavajuće odnose sa drugim studentima i/ili nastavnicima. Skale koje o tome govore su sledeće: “Dobar odnos sa profesorima i nastavnicima”, “Loš odnos sa profesorima i nastavnicima”, “Socijalni odnosi i saradnja sa studentima”, “Traženje pomoći”.

Kao što je rečeno modul Umrežavanje se sastoji od dva bloka koji pokrivaju odnose sa drugim studentima i profesorima. On počinje uvodom koji prikazuje ciljeve i sadržaj modula. Blok 1 naglašava važnost i potencijalne koristi od dobrih odnosa sa vršnjacima za različite aspekte akademskog života. Imajući u vidu veliko intersovanje studenata za socijalne mreže, ovaj blok ima za cilj da naglasi njihov značaj za akademski život. U skladu sa tim, napravljen je kratak film koji ukazuje na koji način se socijalne mreže mogu efikasno koristiti kako bi se uspostavio dobar odnos sa kolegama i kako bi se razmenjivale informacije sa njima. Još jedna važna tema u ovom modulu je komunikacija, te su dati

savetu o tome kako se mogu steći uspešne veštine komunikacije. Nakon toga studenti se pozivaju da reše kratak test čiji rezultat, i sa njim povezana povratna informacija, pokazuju koje su njihove dominantne komunikacione strategije i kako one mogu biti unapređene. Timski rad i koopreativno učenje je još jedna važna oblast. Studenti imaju priliku da pogledaju video o tome, kao i da vide fotografiju brojnog tima naučnika koji čine ATLAS projekat, čime je ilustrovana važnost timskog rada u akademskom kontekstu i budućem svetu rada. Studentima se preporučuje da reše test o timskoj saradnji i da tako otkriju na koje prepreke mogu naići tokom grupnog rada, ali i kako da ih prevaziđu.

Blok dva počinje kratkim uvodom koji naglašava značaj dobrog odnosa sa profesorima za uspešno studiranje. Zatim se studentima prezentuje jedna ilustracija na kojoj je predstavljen čas na fakultetu na kome se studenti ponašaju na različite načine. Korisnici platforme se potom ohrabruju da razmisle o tome kako nastavnik opaža svakog od prikazanih studenata i kakva osećanja oni u njemu pokreću. Korisnici mogu da "kliknu" na svakog aktera prikazanog ilustracijom i tako provere svoje pretpostavke. Traženje pomoći je veoma važna veština u akademskom kontekstu, te smo kratkim filmom koji sledi pokušali da podstaknemo studente da zatraže pomoć profesora oko određenih problema. Naša namera je bila da ohrabrimo studente da budu aktivni i preuzmu inicijativu u formalnom akademskom kontekstu podsećajući ih da uzmu učešće u različitim aktivnostima na času (postavljanje pitanja, učestvovanje u diskusijama, aktivno slušanje, izrada domaćih zadataka i vežbi), kao i da razmisle o potencijalnim koristima od takvom angažmana i napišu o tome kratak esej. Kada završe pisanje eseja pojavljuje se avatar koji daje povratnu informaciju koju studenti lako mogu da povežu sa onim što su napisali u eseju. Mogući oblici interakcije sa profesorima van časova i njihove prednosti prikazane su u kratkom videu koji sledi. Želeli smo da uputimo studente kako da efikasno i na smislen način koriste komunikaciju mejlom sa profesorima dajući primere tipičnih studentskih mejlova koji sadrže razne vrste grešaka. Stoga se studentima predlaže da otkriju koji deo prikazanih mejlova je problematičan, tako što će kliknuti na taj deo. Nakon toga sledi povratna informacija o tome da li je njihov odgovor tačan i objašnjenje koji deo mejla sadrži grešku i u čemu se ona sastoji. U ovom bloku se razmatraju i konsultacije, kao i učešće studenata u zajedničkim projektima sa profesorima, kao načini na koje je moguće ostvariti komunikaciju sa profesorima. Studentima je ponuđena vežba u kojoj mogu da preispitaju ponuđene razloge zbog kojih neko može otići na konsultacije. Njihovu procenu sledi povratna informacija o adekvatnim i neadekvatnim razlozima za odlazak na konsultacije. Na kraju ovog modula studenti se podstiču da učestvuju u naučnim projektima svojih profesora ukoliko su oni u skladu sa njihovim akademskim interesovanjima i veštinama koje poseduju.

3.5 Modul 5: Upravljanje sopstvenom karijerom

Upravljanje sopstvenom karijerom je kontinuiran, regularan, gotovo svakodnevni modus ljudskog funkcionisanja koji uključuje volju i sposobnost da se definišu kratkoročni i dugoročni profesionalni životni ciljevi, da se istražuju sopstveni kvaliteti i mogućnosti koje nudi okruženje, da se namere pretvore u akciju, da se procenjuju rezultati sopstvenih izbora i ponašanja, kao i njihove posledice na buduće karijerne izbore i ciljeve (Taveira & Rodriguez, 2010). Dakle, upravljanje sopstvenom karijerom je meta-kompetencija koja se odnosi na čitav niz sposobnosti koje omogućavaju namerno i sistematsko nastojanje individue da prikupi i procesuiraj informacije koje se tiču nje same, obrazovnog i profesionalnog konteksta kako bi donosila odluke i bila spremna da se nosi sa mnogobrojnim ključnim životnim događajima koji zahtevaju novu vrstu prilagođavanja. Upravljanje sopstvenom karijerom uvek podrazumeva efikasno korišćenje saznanja o sebi i okruženju prilikom donošenja odluka koje se tiču obrazovanja i karijere, pri upravljanju i razvijanju odnosa koji podržavaju ostvarenje karijernih ciljeva i izbora, kao i tokom upravljanja raznim životnim ulogama (Lent & Brown, 2013).

Nesigurnost u pogledu izbora karijere je pored, loših akademskih postignuća, niskog zadovoljstva studiranjem i socijalne izolacije, jedan od najvažnijih faktora odustajanja od studija (Graunke, Woosley & Helms, 2006; Hovdhaugen, 2009; Hull-Blanks, Kurpius, Befort, Sollenberger, Nicpon, & Huser, 2005; Peterson, 1993; Price, 1993; Tinto, 1993). Pomenuti faktori odustajanja se mogu smatrati posledicom manjkavog ili poremećenog razvoja kompetencija koje se odnose na upravljanje sopstvenom karijerom. U tome vidimo urgentnu potrebu da u okviru SUnStAR projekta razvijemo intervenciju usmerenu baš na ove probleme. Naime, podržavanjem kompetencija upravljanja sopstvenom karijerom mi pripremamo studente da razumeju i vrednuju obrazovanje i rad u individualnom i socijalnom smislu. Osnažujemo ih da postanu sposobni da razumeju važnost i razne načine učenja, rada i pravljenja životnih izbora u kontekstu fluidnog, promenljivog i nepredvidivog okruženja. Podstičući veštine upravljanja sopstvenom karijerom u okviru ovog modula osposobljavamo studente posebno da: (a) Efikasno koriste specifične kompetencije, kao i izvore pomoći koji im stoje na raspolaganju i odgovaraju njihovim potrebama; (b) Identifikuju različite prilike za razvoj i učenje, kao i za korišćenje veština i realizaciju ciljeva; (c) Razumeju koje veštine povezane sa upravljanjem karijerom su im potrebne kako bi napredovali u akademskom i profesionalnom kontekstu; (d) Razumeju značaj dobrih odluka u pogledu buduće profesije, kao i efikasnog upravljanja promenama i neizvesnošću kroz planiranje, istraživanje i pravljenje svrsishodnih izbora koji su rezultat izraženog samopouzdanja. U skladu sa tim, nakon ovog modula, očekuje se da će studenti: Posmatrati upravljanje sopstvenom karijerom kao celoživotni process (pre nego kao pojedinačni događaj, kao što je izbor profesije ili

posla); Naučiti kako da bolje razumeju sopstvene vrednosti, ciljeve i prioritete, kako bi bili sposobni da identifikuju šta je važno naučiti i kako razviti veštine koje će im omogućiti zapošljavanje; Steći svest o tome koja vrsta socijalnih i akademskih veština, kao i veština upravljanja karijerom im je važna kako bi napredovali; Postati sposobni da se nose sa promenama i neizvesnošću; Poznavati u kom opsegu je moguće upravljati sopstvenom karijerom i koji korisni izvori pomoći sa tim u vezi postoje.

Ovaj modul povezan je sa teškoćama koje student imaju i registrovane su na osnovu njihovih odgovora na sledećim skala SRT instrumenta: “Važnost mog studiranja”, “Perspektiva za zaposlenje”, “Podsticajnost studija za lični razvoj”, “Pripremljenost za studiranje” i “Sigurnost u izbor studija” .

Ovaj modul se bazira na predstavljanju slučajeva dva studenta, za koje smatramo da se korisnici platforme lako mogu identifikovati sa njima, a koji se susreću sa različitim problemima povezanim sa nedosatkom kompetencija za upravljanje sopstvenom karijerom,. Saznanja i veštine koji mogu biti unapređeni nakon ovog modula se pominju na početku modula. Upravljanje sopstvenom karijerom je predstavljeno kao kompleksan set kompetencija koje su važne u akademskom kontekstu, ali i za budući prelaz u svet rada. Studentima se predlaže da razmisle o načinima na koje mogu da steknu takve kompetencije. Nakon toga predstavlja im se prvi slučaj dvadesetdvogodišnjeg studenta sociologije koji se zove Oli. Nakon što je završio sa Instrumentom za samosagledavanje Oli je postao svestan da je nemotivisan, čak i pomalo depresivan. Nakon toga sledi zadatak sa prevlačenjem gde studenti treba da otkriju šta se dogodilo Oliju i da napišu kratak esej o tome koje kompetencije on treba da razvije kako bi unapredio svoje veštine upravljanja karijerom. Kada završe sa tim zadatkom studenti dobijaju povratnu informaciju vezanu za njihov esej. Nakon toga prezentuje im se drugi slučaj devetnaestogodišnje Eme, studentkinje biologije koja dolazi iz specifične porodice. Njeni rezultati na Instrumentu za samosagledavanje pokazuju da ima visoka očekivanja u pogledu svojih studija i budućeg zanimanja, ali da ima malo poverenja u sopstvene akademske sposobnosti. I u ovom slučaju studenti treba da napišu esej o kompetencijama koje bi Ema trebalo da razvije kako bi unapredila svoje veštine upravljanja karijerom. Potom sledi povratna informacija o temi njihovog eseja. Modul se završava kratkim sumiranjem glavnih veština važnih za upravljanje sopstvenom karijerom kao što su preuzimanje inicijative, definisanje ciljeva, istraživanje različitih opcija za buduću karijeru, donošenje odluka, isprobavanje, kao i razne socijalne kompetencije.

3.6 Module 6: Šta ako?

Odluka da se napusti fakultet je kritičan događaj u životu zato što, pored drugih pitanja, uključuje gubitak vršnjačke grupe sa kojom bi se iskusio prelazak iz doba adolescencije u odraslo doba (Born,

Crackau, & Thomas, 2008). Zato smo odlučili da u okviru elektronske platforme razvijemo specifičan modul posvećen studentima koji su već doneli konkretnu odluku da napuste svoju grupu vršnjaka sa studija i slede neki drugi put. Tako veliki događaj može biti praćen negativnim emocijama. Teorija procene (Appraisal theory) konceptualizuje emocionalni događaj kao skevencionalni proces u kome kognitivna procena “stupa na scenu” kao posledični korak između opažanja stimulusa i kasnijeg emocionalnog odgovora na taj stimulus (Pekrun, 2006). Pobornici ove teorije smatraju da vrsta emocija koju će osoba doživeti zavisi od toga kako procenjuje situaciju, te u skladu sa tom procenom emocionalno reaguje. Specifična konstelacija procena određuje koju vrstu emocija će osoba doživeti (Frenzel, Gotz, & Pekrun, 2015). Uzimajući u obzir ova razmatranja u kontekstu studiranja, odluka o odustajanju i njena procena je inicijalni trenutak da se postavi dobra strategija za prevladavanje ovog kritičnog životnog događaja (Pekrun, 2006). Dakle, fokus modula “Šta ako” tiče se prevazilaženja mogućih negativnih procena situacije koje mogu narušiti doživljaj sopstvene kompetentnosti (self-efficacy perception). Kako bismo postigli taj cilj ovaj modul je zamišljen tako da studentima koji su čvrsto rešili da odustanu od studija obezbedi da sagledaju svoju poziciju i razviju odgovarajuće strategije na način koji će im omogućiti da bezbedno i dobro savladaju ovu situaciju. Jedna mogućnost je da se kritični događaj sagleda, odnosno proceni, na nov način i tako ostvari adekvatna kognitivna regulacija. Nova procena disfunkcionalnih pretpostavki je jedna od ključnih komponenti kognitivne terapije u kliničkom kontekstu (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Goldin, Ziv, Jazaieri, Werner, Kraemer, Heimberg, & Gross, 2012; Bandura, 2004) kao i u kontekstu procesa obrazovanja. U tom smislu autori pominju dva tipa strategija. Sa jedne strane, negativni aspekti situacije mogu biti reinterpetirani kao neutralni ili pozitivni, koristeći negativne emocije kao primer. Ova strategija se često označava kao fokus na situaciju koji podrazumeva redefinisanje ili ponovnu procena situacije. Sa druge strane, negativni događaj i moguća negativna emocionalana reakcija koja sledi mogu biti klasifikovani kao nešto što nije relevantno za osobu iz perspektive posmatrača koji nije deo tog događaja, odnosno ne nalazi se u istoj situaciji. Ova strategija se označava kao distanciranje od fokusa na sebe, i podrazumeva preispitivanje sopstvene procene (Kalisch, Wiech, Critchley, Seymour, O'Doherty, Oakley, & Dolan, 2005; Ochsner & Gross 2007). Namera nam je bila da preko ovog modula informišemo studente o različitim strategijama i da ih podstaknemo da izaberu onu koja im najviše odgovara.

Kao dodatak pristupu koji se temelji na procenama, odnosno njihovom preispitivanju i redefinisanju, Racionalno-emocionalna terapija (Rational-emotive therapy - RET) (Baumann & Perrez, 1998) poznata i kao Elisov metod (Schwartz, 2007) je centralna i dobro utemeljena osnova za produktivno preispitivanje i menjanje emocija i procena na strukturisan način. Efikasnost RET pristupa

je empirijski istraživana i potvrđena u kontekstu donošenja racionalanih odluka (Spörrle, 2007). RET podrazumeva pet faza, od kojih su neke veoma slične Teoriji procene: (1) Događaj; (2) Uverenja (pretpostavke) - racionalna i iracionalna; (3) Posledice, koje uključuju zdrave i “nezdrave” ugrožavajuće emocije; (4) Preispitivanje kao posledicu razmatranja argumenata i (5) Efekat, to jest kognitivna restrukturacija.

U skladu sa prethodno navedenim, glavni cilj ovog modula je ponuda mera koje će pomoći sagledavanje situacije, kao i sugestija za njeno redefinisane. Te mere su namenjene jačanju osećanja samo-efikasnosti i spremnosti da se prihvati socijalna podrška. Pretpostavlja se da jedan način za podsticanje osećanja samo-efikasnosti može biti ukazivanje na pozitivne modele na koje se studenti mogu ugledati (Bandura, 1997). Drugi važan cilj ovog modula je podrška studentima koji napuštaju fakultet da procene svoje kompetencije, to jest da postavljaju sebi sledeća pitanja (i odgovore na njih): Šta sam naučio-la na fakultetu bez obzira na to što ga napuštam? Kako mogu to da iskoristim sada i u budućnosti? Naime, veoma je važno ne samo prodiskutovati događaje i njihovu procenu, već i izvući neke korisne zaključke iz njih. Smatramo da ovakav modul može pomoći studentima da razdvoje ono što su dobili iz svog prethodnog iskustva od onoga što su naučili iz negativnih iskustava. U kontekstu RET pristupa to se vidi kao faza preispitivanja čiji je rezultat restrukturacija.

Oslanjajući se na prethodno elaborirane teorije, modul “Šta ako” ohrabruje studente koji su već doneli odluku da napuste studije da razmotre svoje emocije i misli i da uvide pozitivne posledice izbora koji su napravili. Glavni cilj ovog modula je da pruži novu i pozitivnu perspektivu na takav životni događaj, kao i da podrži studente da se na produktivan način nose sa njim. U skladu sa Bandurinom teorijom modul počinje sa predstavljanjem poznatih uspešnih ljudi koji su takođe u svom iskustvu imali takav životni događaj. Potom korisnici platforme mogu da pogledaju video koji opisuje prirodu uverenja, i što je još važnije njihov pozitivni i negativni uticaj na ponašanje. Zatim sledi vežba u kojoj se od studenata traži da iznesu sve strahove koji im “padnu na pamet”, a koji su povezani sa njihovom odlukom o napuštanju studija. U slesećem koraku oni se pozivaju da svoje odgovore podele u dve grupe: jednu koja sadrži realistična uverenja, i drugu koja uključuje strahove koji se najverovatnije neće ostaviti. Na taj način se kod onih koji rade ovaj modul razvija svest o različitim uverenjima i oni postaju sposobni da se nose sa njima na produktivan način, odnosno, da zanemare nerealistična uverenja i da se fokusiraju na ona koja su realna. Tako studenti imaju priliku da sačuvaju energiju i daju im se prilika da razmisle o kontramerama kojima će odgovoriti na svoje strahove koje smatraju realnim. Ovu vežbu sledi video koji objašnjava pojam posledica koje su blisko povezane sa procesom donošenja odluka. Potom se studenti ponovo pozivaju da navedu sve moguće posledice koje povezuju sa svojom skorašnjom odlukom da prekinu studiranje i da dodaju emocije koje su te

posledice pokrenule. Oni ponovo treba da razvrstaju svoje odgovore u dve kategorije, one koji su povezani sa ponašanjima usmerenim na neki cilj ili sa pozitivnim (zdravim) emocijama i suprotnu grupu ponašanja i osećanja. Dalji sadržaj modula naglašava prvu grupu posledica i nudi neke strategije za borbu sa negativnim emocijama i očekivanjima. Na kraju ovog modula studenti se podstiču da razmisle i naprave listu strategija, veština i znanja za koje smatraju da su ih stekli tokom studiranja, što se često pocenjuje ili zanemaruje od strane onih koji napuštaju studije. Za one kojima je teško da sačine takvu listu obezbedili smo mnogo primera koji će im pomoći da urade ovaj zadatak. Nakon toga korisnici modula se podsećaju da listu znanja i kompetencija, koju su upravo sačinili, shvate kao dobru bazu za nove planove o njihovoj budućoj profesionalnoj karijeri. Pored toga, želeli smo da studenti postanu svesni raznih vrsta pomoći koje su im na raspolaganju i mogu im biti od koristi kada su u pitanju negativne emocije, ali i njihovi budući profesionalni izbori. Zato smo im nagovestili da razmotre posetu savetnicima pri fakultetu, centrima za karijerno vođenje, kao i terapeutima. Takođe, sugerisali smo im da probaju da urade naš četvrti modul, kao dobru priliku za učenje i razmišljanje o budućoj profesionalnoj karijeri.

Zaključak

Elektronska platforma je dizajnirana po uzoru na modele elektronskog učenja koji su orinjetisani na studente (student centered), prilagođena je korisnicima različitih potreba i preferencija i omogućava studentima da imaju aktivnu ulogu tokom procesa učenja. Ova platforma povezana je sa Instrumentom za samosagledavanje tako da izdvoji studente koji imaju specifične probleme i usmeri ih ka odgovarajućem modulu koji će im pružiti pomoć u vezi sa poteškoćama koje imaju. U nameri da dopremo do što većeg broja studenata, učinili smo platformu dostupnom i onim studentima koji nisu radili Instrument za samosagledavanje. Može se primetiti da su moduli koje smo kreirali bazirani na savremenim teorijama i relevantnim konceptima (kao što su motivacija, rezilijentnost, strategije učenja, socijalna interakcija u obrazovnom kontekstu i upravljanje sopstvenom karijerom) kao i sa istraživanjima koja se bave ovim problemima. Osmišljavajući šesti modul želeli smo da pružimo podršku ne samo studentima koji su pod rizikom od napuštanja studija, već i onima koji su već odlučili da napuste fakultet ili studije uopšte. Imajući u vidu sve što je istaknuto u ovom dokumentu, verujemo da je ova trening platforma od velikog značaja zato što odgovara na svakodnevne problem sa kojima se studenti susreću i obezbeđuje podršku koja ne samo da je u skladu sa njihovim potrebama već i orijentacijom koju imaju prema sadržaju učenja.

Da sumiramo na kraju, glavni cilj SUnStAR projekta je dizajniranje elektronske platforme kako bi se podržali studenti koji su pod rizikom da napuste studije. Polazeći od relevantnih teorija, rezultata istraživanja i prethodnih naučnih projekata koji su se bavili fenomenom odustajanja od studija razvili smo onlajn Instrument za samosagledavanje čiji je cilj da identifikuje domene akademeskog života u kojima studenti mogu da imaju različite teškoće. Namera nam je bila da omogućimo studentima da na osnovu svojih rezultata na Instrumentu za samosagledavanje budu usmereni na jedan ili više modula u okviru elektronske platforme koji će na adekvatan način odgovarati njihovim akademskim potrebama i pružiti im pomoć. Onlajn platforma je razvijena u skladu sa teorijama učenja koje onoga koji uči posmatraju kao individuu koja aktivno učestvuje u procesu konstrukcije sopstvenih saznanja i kojoj se pruža pomoć u skladu sa njenim specifičnim potrebama. Pored toga, u procesu dizajniranja platforme oslanjali smo se na moderne teorijske pristupe koji se bave elektronskim učenjem koristeći sve prednosti i sredstva ovog oblika učenja, ali istovremeno uz svest o njegovim potencijalnim ograničenjima i trudeći se da ta ograničenja budu prevaziđena. Kao rezultat toga razvili smo šest modula za učenje koji su opisani u tekstu i podržani mudl instalacijom koja koristi dinamički pristup podacima i njihovoj obradi.

References

- Azevedo, R., Behnagh, R., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and self-regulated learning in student-centered leaning environments. *Theoretical foundations of student-centered learning environments*, 171-197.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, DOI:10.1177/1090198104263660
- Baumann, U. & Perrez, M. (Hrsg.) (1998). *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* [Textbook clinical psychology - psychotherapy]. Göttingen: Huber.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, <https://DOI:10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bilgin, I. (2009). The effects of guided inquiry instruction incorporating a cooperative learning approach on University student's achievement of acid and bases concepts and attitude toward guided inquiry instruction. *Scientific Research and Essays*, 4(10), 1038-1046.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A Perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Born, A.; Crackau, B. & Thomas, D. (2008). Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium [Sense of coherence as resource in the transition to university studies]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(2), 51-60.
- Bruffee, K. A. (1993). Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington, DC: Education Development Center.

- Calvo, R. A., Markauskaite, L., & Trigwell, K. (2010). Factors affecting students' experiences and satisfaction about teaching quality in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(2), 139-148.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Chow, W. S., & Shi, S. (2014). Investigating students' satisfaction and continuance intention toward e-learning: An Extension of the expectation–confirmation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, [https://DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.193](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.193)
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, DOI:10.1007/s10734-014-9752-y.
- Creasey, G., P. Jarvis, & E. Knapcik. (2009). A Measure to Assess Student-Instructor Relationships. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, DOI:10.20429/ijstl.2009.030214
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In **R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.)**, *Handbook of adolescent psychology*, 1 (pp. 404-434). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Edward, K-L., & Warelow, P. (2005). Resilience: When Coping is Emotionally Intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(2), 101-102.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. & Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to study. *Higher Education*, 8(4), 365–380.

- Essays, UK. (2018). Importance of Teacher Student Interaction. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/importance-of-teacher-student-interaction-education-essay.php?vref=1>
- European Commission, (2011). EU-Strategy for the modernizing of HEd. Brussels.
- Götz, T., Nett, U.E. & Hall, N.C. (2013). Self-regulated learning. In N.C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. (pp. 123-166). Bradford: Emerald Group.
- Graunke, S. S., Woosley, S. A., & Helms, L. L. (2006). How do their initial goals impact students' chances to graduate? An exploration of three types of commitment. *Nacada Journal*, 26(1), 13-18.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*, <https://doi:10.1037/a0028555>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Frenzel A.C., Götz T. & Pekrun R. (2015). Emotionen [Emotions]. In: E. Wild & L. Möller (Eds.) *Pädagogische Psychologie* [Educational Psychology] 9pp. 201-224). Berlin: Springer.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, <https://doi:10.1080/03054985.2014.921613>
- Hecht, C. A., Priniski, S. J., & Harackiewicz, J. M. (2019). Understanding long-term effects of motivation interventions in a changing world. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change* (pp. 81-98). Bingley, UK: Emerald.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, <https://doi:10.1111/ejed.12097>
- Hilsdon, J. (2014). Peer learning for change in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 244-254.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, <https://doi:10.1080/87567555.2013.817379>

- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Hull-Blanks, E., Kurpius, S. E. R., Befort, C., Sollenberger, S., Nicpon, M. F., & Huser, L. (2005). Career goals and retention-related factors among college freshmen. *Journal of Career Development*, 32(1), 16-30.
- Hulleman C. S., & Barron, K. E. (2016). Motivation Interventions in Education: Bridging Theory, Research, and Practice. In: L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 602-640). New York, NY: Routledge.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J. & Lazowski, R. A. (2014). Student motivation: Current Theories, constructs, and interventions within an Expectancy Value Framework. In A. Lipnevich, F. Preckel & R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the Twenty-first century: Theory, research, and applications* (pp. 241-278). Dordrecht: Springer.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, <https://doi:10.1037/a0019506>
- Ivić, I. (2019). Štampani i digitalni udžbenik. [Print and digital textbook]. In A. Pešikan & J. Stevanović (Eds.): *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (pp. 13-28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, <https://doi:10.1016/j.jesp.2009.08.015>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334
- Kalisch, R., Wiech, K., Critchley, H. D., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Oakley, D. A. & Dolan, R. J. (2005). Anxiety reduction through detachment: subjective, physiological, and neural effects. *Journal of cognitive neuroscience*, 17(6), 874-883.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Rusch, E., & Hazouard, E. (2013). Association between electronic media use and sleep habits: An eight-day follow-up study. *International Journal of Adolescence and Youth*, <https://doi:10.1080/02673843.2012.751039>
- Lazarević, D., & Trebješanin, B. (2013). Characteristics and factors of learning approaches of the prospective teachers. *Psihologija*, <https://doi:10.2298/PSI130601006L>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, <https://doi:10.3102/0034654315617832>

- Lent R.W., & Brown S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, <https://doi:10.1037/a0033446>
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis of student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549–565.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127
- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, <https://doi:10.1108/02640470510582781>
- Mohrenweiser, J. & Pfeiffer, F. (2016). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. [Development of study related self-efficacy in upper secondary school]. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), S. 77.
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in Resilience and University Adjustment Between School Leaver and Mature Entry University Students. *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50 – 61.
- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi:10.1787/9789264265097-en>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 1(1), 87-109.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in higher education*, <https://doi.org/10.1080/13562510600874235>.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, [https://doi:10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

- Pearson, M. (2012). Building bridges: higher degree student retention and counselling support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 187-199.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, <https://doi:10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In C. J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 257–306). Dordrecht: Springer.
- Perez, T., Cromley, J. G. & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315-329.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685.
- Price, L. A. (1993). Characteristics of Early Student Dropouts at Allegany Community College and Recommendations for Early Intervention.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(2), 140-153.
- Romer, D., Bagdasarov, Z., & More, E. (2013). Older versus newer media and the well-being of United States youth: results from a national longitudinal panel. *Journal of Adolescent Health*, <https://doi:10.1016/j.jadohealth.2012.11.012>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, <https://doi:10.1007/s11218-007-9040-0>

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sanchez, R. J., Bauer, T. N., & Paronto, M. E. (2006). Peer-mentoring freshman: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), 25–37.
- Scherer, K.R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion. The component process model of affective states. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 1, 1–96.
- Schwartz, D. (2007). *Vernunft und Emotion. Die Ellis-Methode*. [Reason and Emotion. The Ellis-Method]. Dortmund: Borgmann.
- Sharpe, R., & Benfield, G. (2005). The student experience of e-learning in higher education. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(3).
- Spörrle, M. (2007). *Irrational, rational, egal?* [Irrational, rational, doesn't matter?]. Dissertation, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203–227.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Taveira, M.C., & Rodríguez-Moreno, L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas [Personal career management and the role of career guidance. Theory, practice and empirical contributions]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, <https://doi:10.1037/0022-3514.92.4.731>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tubić, T. (2003). Socio-kognitivni činioci stilova učenja [Socially cognitive factor of learning styles]. *Norma*, 9(2-3), 241-251.

- Trigwell, K. (2005). Teaching–research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher education*, 49(3), 235.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from university dependent on national culture and policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2018). Trends in US Adolescents’ media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, <https://doi:10.1037/ppm0000203>
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M., & Croon, M. A. (2011). Looking for students’ personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*, <https://doi:10.1007/s10734-010-9325-7>
- Van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental psychology*, <https://doi:10.1037/0012-1649.44.3.655>
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 25(1), 25–50.
- Werner, E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63–75
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: ‘Soft’ outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.