

Валерија Б. Дагетић¹
Универзитет у Београду, Правни факултет,
Катедра за теорију, социологију и филозофију права
Београд (Србија)

316.644-057.875:37.091.2(497.11)
378.093.5:34(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен 12/03/2025
Измењен 23/06/2025
Измењен 13/09/2025
Прихваћен 17/09/2025
doi: [10.5937/socpreg59-57445](https://doi.org/10.5937/socpreg59-57445)

АКТУЕЛНИ ИЗАЗОВИ ТЕОРИЈСКЕ ЕДУКАЦИЈЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ БУДУЋИХ ПРАВНИКА²

Сажетак: Ауторка се у раду бави евалуацијом образовне припреме будућих правника и могућностима за унапређење из студентске перспективе. Акционо квантитативно истраживање спроведено је на узорку од 277 студената Правног факултета Универзитета у Београду. Показало се да специфичан друштвено-академски контекст генерише додатан стрес и утиче на интринзичну мотивацију, због чега студенти права често прокрастинирају и осећају се анксиозно током учења. Присуство разних стресора који се манифестују на когнитивном, емоционалном и соматском нивоу, неретко доводе до испитног неуспеха и/или одустајања од даљег студирања. Закључује се да „хумани“ приступ образовању може да унапреди опште благостање младих правника. Ово институционално усмерење на развој студената као личности треба да прати снажнија психолошка и педагошка подршка.

Кључне речи: студије из области права, теорија самоодређења, друштвено-академски контекст, „хумани“ приступ образовању, институционална психолошка подршка

УВОД И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Велики број студијских места за изучавање правних наука – отприлике свако осмо место на основним академским студијама у Србији, показује да је правничка каријера веома чест избор средњошколаца (Веѓиговић, 2015). Ова компаративна предност у области високошколског образовања, а самим тим и на тржишту рада, пред правне факултете ставља многобројне изазове у погледу унапређења процеса наставе, као и бриге о студентима. Када говоримо о Србији, скоро сваки четврти студент показује симптоме депресије, док се скоро сваки трећи бори са анксиозношћу,

¹ valerija.dabetic@ius.bg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0002-0356-3904>

² Рад је настао као резултат ангажовања на пројекту „Проблеми стварања, тумачења и примене права“ који је покренуо Правни факултет Универзитета у Београду.

потврђују домаћа истраживања (Ilić Živojinović, 2014; Simić Vukomanović, 2015; Simić Vukomanović et al., 2016; Cvjetković, 2020; Randelović, Mitrović, Todorović, 2015). Да је психолошки дистрес (негативни стрес) градивни елемент високообразовног контекста упућују и резултати страних емпиријских истраживања. Већ након првог семестра, студентима права опада мотивација, показују различите симптоме депресије, анксиозности, синдрома прегоревања (енгл. *burnout*), болују од поремећаја у исхрани, склони су злоупотреби психоактивних супстанци, а нажалост бележи се и виша стопа самоубиства у односу на остатак опште популације (Sheldon, Krieger, 2004; Skead, Rogers, Johnson, 2020; Jackson, 2021; Meng, 2023). У поређењу са студентима са других факултета, правници чешће пате од различитих психичких проблема, склонији су опсесивно-компулзивним понашањима, сами себи намећу додатан притисак, неретко су емотивно изоловани и отуђени од друштва (Harries, Kim, Grant, 2016; Benjamin, Kaszniak, Sales, Shanfield, 1986, str. 228).

Досадашњи начин правничког образовања био је предмет (академских) критика, те можда не чуди то што се правни факултети последњих година суочавају са падом броја уписаних студената и падом квалитета оних који уписују.³ Као могуће разлоге губитка интересовања за правне науке у страној литератури се наводе: високи кредити за школовање, смањени број радних места у државном сектору, „извоз“ правног посла у земље где је јефтинија радна снага, учестало коришћење технологије у извођењу правних задатака, запошљавање адвоката по уговору итд. (Areen, 2017, str. 1088–1089; Padilla, 2017, str. 43–48). На националном нивоу овај феномен се често објашњава и већом конкуренцијом (приватних) факултета, јер скоро сваки универзитет у Србији нуди студије из области права (Већиговић, 2015). Што се тиче Правног факултета у Београду, који је био предмет овог рада, осим мање уписне заинтересованости, након прве године студија примећује се значајно осипање студената, које прати и старије године студија, само у мањој мери. Оно што је можда заједничко свим правним факултетима јесте прилично компетитивно академско окружење, доминантно оријентисано на квантитативно мерљиви резултат. Оваква клима често намеће високе стандарде постигнућа, одржава каријерни притисак, што углавном генерише додатан стрес код студената (Muntean, R. et al., 2024).

Претходни налази не оповргавају чињеницу да су темељи професионалног идентитета знање, вештине и морал, већ подсећају правне факултете да су дужни да истовремено науче студенте да брину о себи и свом дугорочном благостању (Jackson, 2021, str. 20–21). Факултети, као агенти који посредују између породице и државе, треба јасније да поставе институционалне норме, предоче друштвена очекивања и буду

³ Тако се у Сједињеним Америчким Државама (САД) бележи већа заинтересованост ђака са лошијим успехом у средњим школама за упис на правне факултете и пад чак од 30% уписаних студената права, док је на регионалном нивоу пораст броја незапослених правника имао за последицу сличан тренд у Црној Гори и Србији (Sve manje interesovanje za Pravni fakultet: Više od 1.500 nezaposlenih pravnika, *Borba Informativni portal*, <https://borba.me/sve-manje-interesovanje-za-pravni-fakultet-vise-od-1-500-nezaposlenih-pravnika/>; Bez previše truda dolaze do diplome – Sve manje studenata na državnim fakultetima – samo četiri u Beogradu popunili mesta, *Blic*, <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/sve-manje-studenata-na-drzavni-m-fakultetima-samo-cetiri-u-beogradu-popunili-mesta/6r844gv>).

„чувари“ моралности у ширем смислу (Marks, 1974; Durkheim, 1961). Другим речима, на институцији је да смањи узрочнике негативног стреса и помогне студентима да се носе са онима које не могу да уклоне, како лепо примећује Барбара Глезнер Фајнс (Barbara Glesner Fines) (Fines, 2008, стр. 314). То захтева један холистички приступ до-бробити студената права, који још током студирања треба да науче како да управљају стресом, као саставним делом професије, и да одржавају добро психичко и физичко здравље у личном и професионалном животу (Jackson, 2021, стр. 22; Muntean, R. et al., 2024). Дакле, фокус правних факултета свакако треба да буде на унапређењу формалног правничког образовања, с тим да овај приступ треба интензивније проткати институционалном бригом о општем здравственом стању студената.

Имајући све наведено у виду, ово истраживање полази од опште претпоставке да се већина студената права суочава са различитим изазовима у процесу учења. Разлози испитног неуспеха и/или одустајања од даљег студирања могу да се посебно објасне: а) присуством различитих стресора у процесу припреме и полагања испита, б) недовољним коришћењем различитих техника учења и в) изостанком (институционалне) психолошке и педагошке подршке. Рад се ослања на теорију самоодређења (енгл. *self-determination theory*) која објашњава да су наведени проблеми део типичног правничког академског амбијента који (де)мотивише студенте (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2002; Deci & Ryan, 2008). Као и већина упитника акционог истраживања, и овај представља „вид саморефлексивне праксе“ (Kodžopeljić, Pečić, 2017, стр. 20), дизајниран са два практична циља – да помогне студентима (прве године) да освесте који стил учења је њима најближи и да нормализује разговор о менталном здрављу на институционалном нивоу. Иза свега стоји и лични мотив ауторке, која је кроз различите ситуације са својим студентима увидела колики утицај могу да остваре наставници у домену преношења знања, а посебно у психолошком смислу кроз оснаживање младих да траже формалну помоћ када за то осете потребу.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Према теорији самоодређења, људи су активни, делатни и природно теже остваривању три основне психолошке потребе: за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима. Осећај самопоуздања, који произлази из ефикасно, успешно обављене активности, задовољава урођену потребу да се буде успешан, компетентан у одређеној области. Друго, људи су аутономни када су слободни да се понашају у складу са личним вредностима и самостално одлучују о свом понашању. Коначно, повезаност се испољава као потреба да нас други прихвате, да се интегришемо у неку заједницу, тј. да будемо део неке друштвене групе. Ове потребе, које су иначе основа самомотивације и здравог психолошког развоја, могуће је остварити у друштвеном окружењу које охрабрује и подржава функционисање личности као такве. У ситуацији када средина не ограничава и не спречава задовољење ових потреба, повећава се интринзична мотивација, друштвени развој, интегритет, креативност, психолошка добробит и опште благостање личности (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, 2002; Deci, Ryan, 2008; Urhahne, Wijnia, 2023, стр. 11–13; Randelović, Randelović, 2013; Đorđić, Tubić, 2010; Lalić Vučetić, Ševkušić, 2020).

Када говоримо о аутономији као потреби да се, у овом случају, независно управља процесом учења, индикативно је да је већина предмета на правним факултетима обавезног карактера. Овако ригидан курикулум оставља мало простора студентима да сами креирају свој образовни пут. Друго, присуство и активно учествовање на вежбама део је предиспитних обавеза, али је тежиште коначне оцене на самом испиту. Великим акцентом на овакву проверу знања недовољно се вреднује сам процес учења, труд и залагање током целог семестра (Ђорђевић, Тубић, 2010, стр. 143). Треће, одговарање је углавном усмено, те студент има мање времена за размишљање него када одговара писмено и нема могућност да „избрише“ изговорени одговор. Четврто, сам „разговор“ са професорима често ствара нелагоду, анксиозност и страх, а и отвара питање објективног оцењивања (Huxham, Campbell, Westwood, 2012). Иако многи „уче“ тако што меморишу и репродукују чланове закона, обимна правничка литература захтева другачији приступ учењу. Ова материја се не може „препричати“, већ захтева критичко промишљање, где долази до изражаја креативност и комуникативност студента (Антић, 2015). Пето, упитно је да ли и у којој мери наставници укључују студенте у процес креирања и евалуације учења, да ли су отворени за њихове предлоге и имају ли разумевања за евентуалне проблеме (Guay, Ratelle, Chanal, 2008, стр. 236). Коначно, од студената се очекује да већ од прве године интензивно трагају са правним праксама, учествују на конференцијама и остварују пословне контакте. Овај (не)посредни каријерни притисак заправо почиње моментом одабира професије, траје током читавог студирања, и наставља се на саму каријеру.

Успешном реализацијом остваривог задатка, награђивањем уложеног труда, тј. осећајем студента да се његов рад вреднује, задовољава се потреба за *компетентношћу*. Ипак, бројност студената утиче на процес вредновања рада, јер је наставницима тешко да у великим групама за вежбе дају повратне информације (енгл. *feedback*) сваком студенту. Изостанак или недостатак правовремене, корективне и евалуативне професорске реакције чини да се студенти осећају усамљено, изгубљено и мање мотивисано (Ђорђевић, Тубић, 2010, стр. 144; Skead, Rogers, Johnson, 2020, стр. 2). Такође, правници су склони перфекционизму, постављању високих стандарда које покушавају да задрже током читавог трајања студија. Своје самопоуздање базирају на континуираном успеху због чега се и најмањи „неуспех“ негативно одражава на осећај личне вредности (Daicoff, 1997; Skead, Rogers, Johnson, 2020, стр. 2). Исто тако, право је „живо“ и захтева стално учење, јер како се мења друштво, мењају се и норме које га уређују. Стога је младим правницима понекад изазовно да разумеју општост правних норми и да их примене на појединачан случај, што је заправо суштина правничког посла.

Повезаност са колегама, професорима, менторима, уопште широм правничком заједницом, испољава се кроз бригу и осећање припадности овој групи. Доказано је да заједнички подухвати и рад у групама имају личне, друштвене, психолошке и академске бенефите, за појединца, групу и наставника. Ове колективне активности понекад изостају на правним факултетима чиме се подрива култура заједништва, онемогућава развијање социјалних вештина, спречавају студенти да развијају дубље везе и науче како да решавају потенцијалне конфликте између себе (Laal, Ghodsi, 2012; Armellini, Antunes, Howe, 2021; Антић, Филиповић, 2018). Друго, компетитивно окружење, као неизоставни део академског наслеђа, негативно утиче на унутрашњу мотивацију.

Када се успех мери поређењем са успехом других, заборавља се да је заправо једино важно такмичење са самим собом, лично напредовање и развој (Ђорђевић, Тубић, 2010, стр. 143–144). Пошто је тешко увек испунити (само)наметнуте критеријуме достигнућа, многи правници почињу да сумњају у своје способности и вештине и често се осећају као да ту не припадају (енгл. *imposter syndrome*) (Fines, 2008, стр. 316). Такође, нагласком на спољашњим мотивационим подстицајима, тј. вредновањем успеха кроз углед, моћ и новац, занемарује се емотивна компонента. Ово је посебно значајно за будуће судије, адвокате, тужиоце, који би у односу са клијентима требало да покажу бригу и саосећање за њихов случај и остану доследни професионалном моралу (Skead, Rogers, Johnson, 2020, стр. 2).

Након завршетка студија млади правници се суочавају са високим баријерама уласка на тржиште рада, о чему сведочи висока стопа незапослености у Србији, која посебно погађа младе, жене, али и високообразоване (Beraha, 2011; Vukadinović, Domazet, Ješić, 2018). Због актуелног ограничења запошљавања (тзв. забране) у јавном сектору, дипломирани правници који се одлуче да овде потраже посао, тешко ће моћи да буду ангажовани на неодређено време. Додатно, транспарентност, правилност и једнака доступност јавних/државних радних места у великој мери је упитна у актуелном политичком амбијенту (Antić, 2023; SeConS, 2016). Ако се пак одлуче за судијски или адвокатски позив, треба да знају да велика већина приправника није адекватно или није уопште плаћена за свој рад (Ђорђевић, Vlajić, 2023). Овај недостатак финансијске независности одлаже почетак самосталног живота и планирање породице и потомства, што посебно погађа жене правнице. Када говоримо о угледном правничком позиву, друштвена очекивања су постављена прилично високо. Зато што посао заузима доминантно место у њиховом животу, правници тешко успевају да одрже баланс између пословног и приватног живота. Велики обим посла прати и специфичан емоционални рад, због чега су неретко изложени викаријској трауми (Anleu, Mack, 2016). Компетитивно окружење пресликава се и на професионални амбијент, што за последицу има пораст броја несрећних, болесних и правника склоних неморалном начину пословања и живљења (Schiltz, 1999; Dabetić, 2021; Dabetić, 2022). Оно што додатно отежава ситуацију је то што студенти, а касније и свршени правници, не показују довољну спремност за тражење професионалне психолошке помоћи. Већина студената (права) запоставља своје ментално здравље зато што их је срамота да признају проблем, многи се плаше да неће моћи да се упишу у комору, да ће бити дискриминисани, обележени на неки негативан начин и слично (Cvjetković, 2020; Jackson, 2021; Norman et al., 2008).

Друштвено-академски контекст може да генерише додатан стрес и утиче на унутрашњу мотивацију и опште благостање студената права. Стога се као одговор на многобројне изазове јавио мало другачији приступ правничком образовању – хумани приступ (енгл. *Humanizing Legal Education*).⁴ У ширем смислу то значи

⁴ У Речнику српског језика реч *хуманизоваћи* значи учинити хуманим, човечним, племенитим односе међу људима, живот, културу ... (у)чинити људским, прилагодити, прилагођавати људској природи (Vujanić et al., 2011, стр. 1444–1445). Страни речници су на трагу истог објашњења: прилагодити нешто људима, показати да неко има особине и мане карактеристичне за људе, како би се други саосећали са том особом (Cambridge Dictionary).

снажније институционално усмерење на развој студената као личности. Примарно, наставници би требало да стварају атмосферу међусобног уважавања, да мотивишу и подржавају студенте да решавају задатке не плашећи се неуспеха. Да се негује академски контекст у коме су очекивања јасно постављена и у којем екстерна евалуација није једино мерило успеха, где се уважавају различитости и подстиче сарадња, а не само (здрава) конкуренција између колегиница и колега (Schwartz, 2008; Fines, 2008; Lungulov, Milutinović, Anđelković, 2020; Bjelica et al., 2025).⁵ Охрабрујуће је то што је крајем прошлог века практична примена овог „човечног“ приступа на неколико правних и медицинских факултета у Америци значајно побољшала здравствено стање студената већ кроз пар година (Fines, 2008, str. 315–316). У оквиру овог покрета основан је Институт за подучавање права, примарно оријентисан на унапређење наставничких компетенција, учећи их како да препознају здравствене проблеме студената и како да на њих реагују.⁶

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У раду су анализирани резултати емпиријског истраживања „Психолошка подршка у превазилажењу тешкоћа у учењу“ које је спроведено у фебруару 2023. године на Правном факултету Универзитета у Београду у оквиру циклуса радионица под називом „Како (не од) устати?“. Учествовало је 277 испитаника, при чему је увелико већи проценат учесница женског пола (76,5%) наспрам учесника мушког пола, којих је свега 23,1% попунило упитник. Иако се неки испитаници нису изјаснили о свом полу, оваква расподела одражава реалну полну структуру студената Правног факултета. Упитник је електронски дистрибуиран студентима који су похађали радионице, а био је доступан и осталим студентима путем онлајн платформе „Програми подршке квалитетнијем и ефикаснијем студирању“.⁷ Садржао је укупно 12 питања од којих је 11 било затвореног типа. Добијени подаци анализирани су најпре из квантитативног угла, и то дескриптивном статистиком, а затим је значајност утврђивана АНОВА анализом, т-тестом и χ квадратом у СПСС-у. Након тога су разматрани одговори отвореног типа квалитативном анализом садржаја.

⁵ Овај „људски“ приступ, тј. материјализација бриге о студентима, заправо је само једна од пет основних перспектива о настави (остале су трансмисиона, увођење студената у праксу, подстицање [когнитивног] развоја и друштвена реформа) коју су наставници дужни да реализују (Lungulov, Milutinović, Anđelković, 2020).

⁶ Подршку наставницима права пратило је и формално оснивање два сектора: Академска подршка (енгл. *Academic Support*) и Опште благостање у правничком образовању (енгл. *Balance and Well-Being in Legal Education*) у оквиру Америчког удружења правних факултета (енгл. *American Association of Law Schools [AALS]*) које окупља скоро 200 институција чланова (Fines, 2008, str. 315–316). Детаљније о раду ове институције и активностима удружења видети на: The Institute for Law Teaching and Learning (ILTL), available at: <https://lawteaching.org/>, и American Association of Law Schools (AALS), available at: <https://www.aals.org/>.

⁷ Више о радионицама намењеним студентима права видети на: Правни факултет Универзитета у Београду, Програми подршке квалитетнијем и ефикаснијем студирању, доступно на <http://orijentacija.ius.bg.ac.rs/>.

Табела 1 показује да је највише студената прве године попунило овај упитник (75,5%), што осликава не само њихову бројност у односу на старије студијске групе већ и спремност за учешће у оваквим активностима. Њихово веће интересовање донекле је и очекивано с обзиром на потребу за упознавањем и истраживањем новина које нуди факултетско образовање. У узорку се најмање налази студената треће (6,1%) и четврте године (4,7%), можда зато што су они већ умногоме изградили свој академски стил учења па радионице оваквог типа не доживљавају као релевантне. Приметно је и да је највише студената који су у средњим школама постигали одличан успех (78,0%), затим врло добар (20,6%) и добар (1,4 %). Пошто ове радионице спадају у сектор неформалног образовања, мотив одличних ђака за додатно ангажовање можда лежи у стеченим радним навикама током досадашњег школовања.

С циљем осигуравања праведних образовних прилика за све студенте, самопроцењен социоекономски статус подељен је у пет категорија (од веома угрожене категорије – они који могу једино да приуште себи храну – до неугрожене по било ком критеријуму). Готово половина узорка (44%) процењује да има довољно новца и за основне и за додатне трошкове. Најугроженијих има 4%, док најмање угрожених има око 5%. Иако овај налаз охрабрује, треба имати на уму да је ово узорак студената који су учествовали у радионици и да не представља репрезентативан узорак свих студената Правног факултета.

РЕЗУЛТАТИ

Како бисмо испитали колико успешно студенти процењују своје академске могућности, у Табели 2 представљена је разлика између броја испита које су студенти Правног факултета планирали и броја испита које су заиста успели да положи у првом семестру 2023/2024 године. Највећи број студената (44,4%) спремао је два испита, али само је 29,6% успело и да их положи. Сличан тренд се примећује и код студената који су планирали да положи три испита: 42,2% студената имало је овакав план, али је само 14,4% успело да га оствари.

На основу налаза добијених помоћу χ^2 теста ($\chi^2(16, 277) = 268.59, p < 0.00$), може да се закључи да стварни резултати прилично одступају од планова које су студенти имали. Код старијих студената постоји статистички значајна разлика између планираних и положених испита, с тим да је ова разлика мања него код студената прве године ($\chi^2(16, 209) = 299.84, p < 0.00$), што се види по мањој χ^2 вредности ($\chi^2(16, 68) = 54.03, p < 0.00$). Дакле, студенти прве године ($\chi^2 = 299.84$) имају знатно већу разлику између планираних и положених испита у односу на старије студенте ($\chi^2 = 54.03$). Ово може да значи да старији студенти имају боље искуство у процени својих способности, с тим да и даље постоји одређен степен неслагања између планираних и положених испита.

Такође, изузетан је случај студената који нису положили ниједан испит – само 1,8% њих је првобитно планирало да не полаже ниједан испит, али је 29,6% на крају завршило без положених испита, што указује на потенцијалне значајне препреке или неочекиване потешкоће током студија. Ови резултати говоре да су студенти,

у просеку, полагали мање испита него што су планирали, што може указивати на различите изазове у академском процесу или недовољно реално планирање обавеза.

Како бисмо утврдили разлоге испитних неуспеха, анализирали смо задовољство начином учења, и то приказали у Табели 3. Просечна оцена задовољства стилем учења студената Правног факултета је 3,1, што указује на благи ниво задовољства, са већином студената који су неутрални или умерено задовољни. Негативан скјунис и куртозис указују на асиметричну расподелу: више је студената задовољно него незадовољно, а одговори су углавном концентрисани око средњих вредности. Табела 3 показује да 32,5% студената изражава умерено задовољство, с тим да постоји и 11,2% оних који су потпуно незадовољни, што указује на потребу за унапређењем у стиливима учења. Није показана зависност задовољства начином учења и СЕС-а дефинисаног преко ових пет категорија.

Осим тешкоћа током припреме испита, постоје разлози због којих студенти Правног факултета одлажу или уопште не започињу процес учења. У Табели 4 видимо да највећи удео студената (85,9%) има потешкоћа у стварању адекватног окружења за учење. Превише тога их омета, што негативно утиче на њихову продуктивност. Други велики фактор је осећај да „не могу непрестано да уче“ (70,0%), што сугерише да студенти доживљавају замор или смањену концентрацију током учења. Значајан број студената (62,8%) изјављује да их величина лекција унапред обесхрабрује, што може указивати на то да се осећају преоптерећено обимом материјала који треба да савладају. Такође, страх од лоше оцене – „и ако будем учио/ла добићу лошу оцену“ (60,3%) – делује као додатна препрека, вероватно изазивајући анксиозност и смањујући мотивацију за учење. Овакав, донекле дефетистички налаз може да буде и последица осећаја да оцењивање треба да буде објективније и да не зависи од субјективних фактора као што су понашање студента или предрасуде. На крају, недостатак мотивације за учење експлицитно наводи 37,9% студената, што, иако најмање заступљен разлог, ипак представља значајан проблем који утиче на њихову спремност да почну са учењем.

Анализа аритметичких средина (АС) за варијабле које се односе на проблеме приликом учења открива неколико значајних трендова. У Табели 5. видимо да су студенти највише оценили тврдње да стално одлажу почетак процеса учења (АС = 3,5) и да током учења размишљају о испиту и осећају предиспитни страх (АС = 3,5). Дâ се закључити да су прокрастинација и анксиозност најизраженији проблеми у процесу учења. Многи студенти имају тешкоће са мотивацијом и суочавају се са страхом од неуспеха, што значајно утиче на њихов успех, о чему сведоче и подаци из претходних редова. Са друге стране, варијабле које се односе на организованост и структуру учења показују нешто ниже оцене. На пример, прављење плана и организација учења имају аритметичку средину од 3,2, што указује на умерен ниво организације међу студентима.

Ниске оцене за тврдње као што су „касно почињем са учењем“ (АС = 2,7), „док учим, дешава ми се да ми се помеша градиво“ (АС = 2,8), „током учења брзо одустајем“ (АС = 2,6) и „током учења само прелазим градиво и читам, не проверавам и не понављам научено“ (АС = 2,2), говоре да, иако су ови проблеми присутни, они нису толико изражени као прокрастинација и анксиозност. Најнижа средина је приписана

тешкоћама у разумевању градива ($AC = 2,2$), што сугерише да већина студената не доживљава велике тешкоће у схватању материјала, али су организација и приступ учењу области у којима има простора за побољшање.

Такође, спроведена је анализа варијансе како би се утврдило да ли постоје значајне разлике између социоекономског статуса (СЕС) студената и тешкоћа са учењем. Резултати ANOVA анализе и Шефеевог *post hoc* теста, показују да постоји значајна разлика у погледу проблема у учењу између студената који могу да приуште све, укључујући и луксуз (просек 1,94), и оних који могу да покрију само основне трошкове (просек 2,81). Разлика у просечним вредностима (1,94 наспрам 2,81) указује на то да студенти са нижим СЕС-ом имају веће потешкоће у учењу у односу на оне који су у бољој финансијској ситуацији. Ова разлика је статистички значајна и сугерише да материјална стабилност може да буде један од значајних фактора који играју важну улогу у томе колико студенти могу успешно да се носе са изазовима учења.

Анализа добијених података у Табели 6. открива да студенти показују умерене ка вишим нивоима анксиозности и различите психофизичке реакције пред испите. Често доживљавају симптоме анксиозности, попут знојења дланова ($AC = 3,4$), осећаја „играња у стомаку“ ($AC = 3,6$), потешкоћа са спавањем ($AC = 3,5$) и панике ($AC = 3,3$), али ови симптоми нису интензивно доминантни. Мучнина је нешто ређи симптом, са просечном оценом 3,0, што указује на мањи број студената који је доживљавају. Интересантно је приметити да су когнитивне блокаде, као што су осећај да не знају одговор ни на једно питање ($AC = 3,4$), осећај да им „стане мозак“ током испита ($AC = 2,9$) и да се тек након испита сете одговора ($AC = 3,1$), умерено присутне, што указује на то да анксиозност утиче на когнитивне функције током испитних ситуација. Међутим, треба имати на уму да те размере нису екстремне, што показује и дата аритметичка средина. Слично томе, потешкоће у избору тачног одговора ($AC = 2,5$) и прављење грешака на лаким питањима ($AC = 2,5$) потврђују анксиозност која се манифестује кроз когнитивну несигурност и мању концентрацију, али у осредњој ка нижој мери.

Након спроведеног *t* теста за независне узорке утврђено је да студенткиње генерално имају значајно више тешкоћа пред сам испит у односу на своје колеге, студенте, и то за сваки од наведених проблема: „...видљиве знаке нервозе, као што су знојење дланова, дрхтање руку и слично“ ($t(274) = -6.36, p < .00$), „пред испит ми све ‘игра у стомаку’“ ($t(274) = -6.42, p < .00$), „осећам мучнину пред испит“ ($t(125.60) = -6.99, p < .00$), „док читам питања, имам осећај да ни на једно питање не знам одговор“ ($t(274) = -5.82, p < .00$), „у паници сам пре и током испита“ ($t(275) = -7.18, p < .00$), „током испита ми ‘стане мозак’“ ($t(274) = -6.03, p < .00$), „када се испит заврши, сетим се одговора на питања код којих ми је стао мозак“ ($t(274) = -3.42, p < .00$), „имам тешкоћа да заспим ноћ пред испит“ ($t(274) = -4.01, p < .00$), „правим грешке на лаким питањима или упишем одговоре на погрешно место“ ($t(117.21) = -3.62, p < .00$), „имам тешкоће да изаберем један од понуђених одговора“ ($t(274) = -2.67, p < .00$).

Што се тиче учесталости коришћења различитих техника учења (Табела 7), студенти показују највише склоности ка техникама које укључују директну интеракцију са материјалом попут подвлачења ($AC = 4,5$), поновног ишчитавања ($AC = 4,3$) и дељења градива на мање целине ($AC = 4,1$). Поред тога што бисмо ове технике

могли да назовемо класичним техникама учења, тј. оним техникама које студенти боље познају у односу на друге, ово указује и на то да се студенти углавном ослањају на механичке и репродуктивне технике учења које су фокусиране на структурисање материјала и понављање. Оне могу да буду корисне за меморисање, али често не доприносе дубљем разумевању градива.

Проверавање себе (АС = 3,9) такође је позиционирано више на скали, што значи да студенти у одређеној мери користе метакогнитивне стратегије како би проценили своје знање. Ово представља моћну алатку која им омогућава да идентификују области које захтевају додатну пажњу и корекцију, што доприноси ефикаснијем учењу. Технике као што су прављење белешки (АС = 3,7) и сумаризација (АС = 3,5), такође су прилично заступљене. Ове активности укључују организовање информација и њихову обраду на начин који захтева одређени степен разумевања и аналитичког мишљења. Њиховом присутношћу у свом репертоару учења студенти показују да комбинују и меморисање, и анализу градива, али да је њихова примена нешто мање фокусирана у односу на механичке технике као што су подвлачење и понављање.

С друге стране, технике као што су мнемотехнике (АС = 2,5), постављање питања себи (АС = 2,8) и меморијске мапе (АС = 2,2), слабије су заступљене у њиховом класичном приступу академским обавезама. Студенти ретко користе методе које захтевају креативнији приступ учењу и укључују активније повезивање нових информација са већ постојећим знањем. Ове технике често омогућавају дубље разумевање и боље дугорочно памћење, али изгледа да су студенти мање упознати са њиховом применом или их не сматрају ефикасним у контексту свог учења.

Нешто умереније вредности, као што су брзо читање градива пре учења (АС = 2,9) и објашњавање другоме (АС = 3,5), говоре да студенти ове технике повремено користе, али не у довољној мери да би постале доминантан начин учења. Брзо читање може бити корисно за брзо прегледање материјала, али не гарантује дубље разумевање, док објашњавање другоме може значајно помоћи у структурирању и дубљем разумевању информација, али изгледа да студенти нису довољно охрабрени да ову технику чешће користе. Интересантно је да студенти тек у одређеној мери размишљају како да унапреде своје учење (АС = 3,6). Умерена учесталост до веће учесталости ове праксе сугерише да значајан број студената периодично рефлектује о сопственим техникама учења и разматра могућности за њихово унапређење.

Т тест за независне узорке говори о статистички значајној разлици између студената и студенткиња у примени две технике учења – мапе ума и прављења белешака. Разлика између аритметичких средина група од -0.44 указује да студенткиње значајно чешће користе технику мапе ума од студената ($t = -2.781$, $df = 123.246$, u Sig = .006). Дакле, с обзиром на то да је разлика у просеку негативна, просечан резултат жена већи је од просечног резултата мушкараца. У случају варијабле која се односи на прављење белешака, т тест за независне узорке ($t = -2.662$, $df = 274$, u Sig = .008) показује статистички значајну разлику ($p < .05$) између студената и студенткиња у примени ове технике. Разлика аритметичких средина између група (-.48) указује да студенткиње значајно чешће користе технику прављења белешака у односу на студенте, с обзиром на то да је разлика у просеку негативна, што сугерише да је просечан резултат жена већи од просечног резултата мушкараца.

У суочавању са изазовима учења, стреса и анксиозности процес тражења помоћи је умерено заступљен (Табела 8). Испитаници се најчешће ослањају на неформалне мреже помоћи – колеге (АС = 2,4) и породицу (АС = 2,3), док ређе траже формалну помоћ од стручњака (АС = 1,5), а нешто мање од својих професора (АС = 1,4). Ове вредности указују да студенти нису склони честом тражењу професионалне подршке, што може бити резултат недостатка свести о улози коју стручњаци/професори могу имати у процесу суочавања са испитним тешкоћама, па и испитном анксиозношћу. Потенцијално узрок може да лежи и у недостатку поверења студената у своје професоре у контексту поменутих питања. Охрабрује податак да је значајан број испитаника задовољан могућностима које пружа Правни факултет, те простор за унапређење не виде у промени институционалног приступа, већ на личном плану, што можда најбоље илуструје следећи одговор: „Ја сам проблем што не учим, а не право... Мислим да факултет не може конкретно да нам помогне око наших потешкоћа у учењу, већ да свако мора за себе да схвати који му метод учења највише одговара.“

Квалитативном анализом садржаја добијена мишљења испитаника на отворено питање „Како Правни факултет може да Вам помогне да превазиђете тешкоће у учењу и полагању испита?“ сврстана су у следеће категорије:

1) Подршка професора и наставника – емпатичан приступ, нарочито према бруцошима и разумевање изазовности периода живота у коме се тренутно налазе. Овако значајна промена стила и ритма живота, прилагођавање и извесна доза стреса коју осећају млади, често су разлози испитног неуспеха и неретко окидач за одустајање од студирања. То показују одговори:

„Професори треба да имају разумевања за прву годину, јер је ово период адаптације и одрастања... Мало мање ‘надијање’ стреса у почетку ... нама младима испит представља стресну фазу, учили ми или не. Када стојите испред човека који ће вам пресудити да ли ћете проћи испит или пасти, осећаћете страх чак и да сте ноћ пре тога 100% били спремни. Више људскости, мање формалности ... да науче студенте како се учи, предложи им више метода, покушају да им објасне како је свако градиво савладиво, а не да их плаше да никад неће положити Римско право.“

2) Студенти осећају да оцењивање може да буде објективније, да не треба да зависи од субјективних фактора као што су понашање студента или предрасуде. Положен испит је свакако показатељ успешности, врста формалне афирмација труда и рада, с тим да је правично оцењивање један од кључних (де)мотивационих подстицаја, према речима испитаника:

„Само нека наш пролаз не зависи од ‘броја’ људи који мора положити или од тога како се према професору понашала особа која је била пре нас ... да испитивачи буду једнаки према свима ... да поједини професори буду коректнији и да покажу да цене знање студената и њихових мишљења ... неко на првом испиту добије 6, и онда га сви остали професори оцењују истом оценом. Оцена није битна, али човек не може да буде мотивисан ако види да му се оцене преписују.“

3) Оснаживање неформалног сектора образовања, где би студенти имали прилику да овладају вештинама и техникама учења које нису предмет обавезне наставе,

као и да се обрате професорима за додатна објашњења. Ова учестала комуникација са наставницима доприноси инклузији и јачању осећаја заједништва као кључним предикторима академског успеха. Значај ове друштвене димензије едукације сугерише један од одговора:

„... секције које се баве правилним учењем (по могућности сваког месеца) ... разне радионице које представљају практичне примене овог факултета изван строго правних професија (адвокат, судија, тужилац) ... да нам дате самопоуздање ... да нам као првој години помогнете у издвајању суштине ... нове технике учења које бих применила и побољшала своју ситуацију ... технике за боље памћење ... да будете активнији у интеракцији са студентима.“

Осећај заједништва и солидарности помаже студентима да лакше превазиђу личне и структурне баријере (Durkheim, 1961, str. 245). Студентске организације могу бити прави савезници у повезивању друцоша са старијим студентима који ће им пружати вршњачку подршку (енгл. *peer support*). Како показују одговори, помоћ искуснијег студента може друцоша да доведе у наредну зону развоја:

„... помоћ старијих студената који ће увек бити на располагању млађим студентима ... понашање колега који верују у себе, који су мотивисани, који својим поступцима (позитивним) указују мени на неко самопоуздање и наду за боље ... учење у групама ... да постоје менторске групе за друцоше.“

4) Побољшати организацију наставе и испита – више испитних рокова и оптималнији распоред термина испита. Такође, мања бројност на вежбама може да подстакне све присутне да се лакше укључе у рад. Боља организација би свакако допринела бољем разумевању и савладавању градива, како показују одговори испитаника:

„Испитни рокови на месец дана, за сваки испит по један ... да се испити мало боље организују, можда више термина и слично. Чекање уме да одмогне, сама та неизвесност, стрес ... да професори на испиту буду опуштени и својим ставом и начином испитивања додатно не набијају тензију ... мање чекања испред кабинета и веће бенефиције за предиспитне обавезе ... било би боље да нас је мање у групама за вежбе.“

Неки испитаници истичу потребу за дигитализованим материјалима, јер постоје специфични садржаји који могу да значе будућим правницима. Свакако, студенте треба охрабрити да новим дигиталним алаткама помогну себи у учењу и животу уопште, јер иако су од рођења уроњени у дигитално окружење, не значи да су и сви подједнако њиме овладали (Čikić, Kišjuhas, 2024, str. 347, 356). Потребу за дигиталним описмењавањем струке илуструју следећи одговори:

„Боље систематски презентовано градиво, дигитализован материјал са предавања, вежби ... звучне PowerPoint презентације предавања ... доступност снимака предавања...“

5) Институционализовати психолошку подршку – почетак студирања је осетљив транзитни период, у којем се редеофинише улога појединца – од ђака који је

имао прилично извешан едукативни пут, до студента од кога се очекује да први пут самостално доноси животне одлуке (Feitosa, Marinho-Araujo, Almeida, 2020). Зато не чуди што већина студената сматра да би присуство психолога или педагога могло бити од велике помоћи.

„... помоћ психолога на факултету, јер је стрес са којим се студенти суочавају огроман проблем, иако се можда о томе нерадо говори ... Организацијом разговора са професионалцима у борби са анксиозношћу ... Да нас упуте како да се ослободимо стреса и треме коју осећамо пред испит тј. како да научимо то да контролишемо.“

ДИСКУСИЈА

Истраживачки налази потврђују основну хипотезу да се већина студената права суочава са изазовима у процесу учења. Наиме, студенти прве године имају више потешкоћа у организацији времена, процени својих могућности, суочавају се са новим изазовима на факултету у односу на студенте виших година – што може довести до потенцијално недовољно реалних амбиција у вези са бројем испита које планирају да положи. Показало се такође да се студенти нижег СЕС-а суочавају са већим несигурностима, стресом и притисцима који могу утицати на концентрацију, мотивацију и њихову способност да ефикасно уче. За разлику од оних који могу да приуште и луксуз, студенти који могу да приуште само основне трошкове имају ограничен приступ ресурсима (нпр. образовни материјали и ваншколске активности) што им онемогућава ефикасан фокус на студије. Последично, финансијске нестабилности могу значајно да утичу на њихове академске амбиције па показују нижа очекивања од сопственог академског делања (Simić, Vranješević, Stančić, 2019, str. 130–131). Овакве резултате ипак треба проматрати са опрезом јер је потребно дубље залажење у истраживање релевантних фактора који могу да утичу на процес учења, као и на сам успех.

Аритметичке средине за сваку изјаву показују присуство различитих облика стреса и анксиозности, који се манифестују на когнитивном, емоционалном и соматском нивоу, чиме је потврђена прва посебна хипотеза. Резултати потврђују, оно што показују и домаћа и страна истраживања, да студенткиње, у поређењу са студентима, доживљавају већу анксиозност пред испит и током њега (Cvjetković, 2020, str. 104–105; Vujačić, Mirkov, Stanišić, 2022). Овај налаз корелира са другим истраживањима, јер су (младе) жене генерално у већем ризику (отприлике дупло) од анксиозних и паничних поремећаја, депресије и различитих фобија, у односу на мушкарце (Eaton et al., 2012; Meng, 2023; Gunnell, Kidger, Elvidge, 2018). Присуство пола као важног социодемократског предиктора може се објаснити на неколико начина. Прво, иако упитници гарантују анонимност, испитаници су генерално недовољно искрени када говоре о осетљивим (неретко стигматизованим) питањима као што је тема менталног здравља (Coleman-Rose, Rickwood, 2023). Друго, редефинисање родних улога је дуготрајан процес, стога можда не чуди што се већина мушкараца, васпитана доминантно у стереотипним културним оквирима, тешко либи да покаже, призна и говори о својим емоцијама. Друштвено прихватљиви обрасци у великој мери обликују понашања, те

је могуће и да се студенткиње лакше одлучују да потраже додатну подршку и помоћ (Sheikh et al., 2025).⁸ Свакако је потребно додатно продубити налазе и открити у којој мери су испитанице под већим стресом у односу на испитанике и/или се можда само лакше одлучују да о томе отворено причају.

Резултати домаћих истраживања у великој мери потврђују наше налазе да већина студената не зна (или није научена) да се рефлексивно односи према сопственом учењу и да учење често изједначава са добрим памћењем, што потврђује другу посебну хипотезу (Antić, 2015; Vlaković & Dabetić, 2023). Амбивалентан став у погледу начина на који се учи, претежно ослањање на класичне технике учења и апел већине испитаника за организовањем радионица на којима ће учити како се учи, указује на изражену потребу даљег развијања техника и културе интелектуалног рада.⁹ Наиме, трансформација учења од меморисања и репродукције до самосталног ефикасног учења, организован је процес за који је потребно време. На институцији је да их научи како да планирају време за рад и одмор, да се користе доступном литературом, критички промишљају и анализирају, трагају и повезују информације, праве белешке и мапе ума, не одустају након неуспеха и награђују се за успехе (Perućica, Živanović, Jorgić, 2022). Занимљиво је да студенткиње у већој мери користе две технике – мапе ума и прављење белешки, што потенцијално може да одражава да се девојке више ослањају на ове визуелне и структурне методе учења. Овај налаз такође корелира са резултатима других истраживања која показују да примењивање различитих стратегија саморегулисаног учења може да буде резултат израженије мотивације студенткиња. Последиčno и виши степен анксиозности може да буде у вези са интензивнијом жељом за успехом (Vujačić, Mirkov, Stanišić, 2022). Овај налаз је вредан даљег истраживања и примене у образовним стратегијама Правног факултета.

Иако стручна помоћ доказано позитивно утиче на академски успех и опште благостање, преваленција у погледу тражења неформалне помоћи корелира са другим налазима према којима млади генерално имају негативне ставове према професионалној помоћи што потврђује трећу посебну хипотезу (Cvjetković, 2020, str. 16; Ellis et al., 2013). Упркос многим правним, културним и економским иницијативама, питање менталног здравља младих је и даље донекле табу, а особе које се боре са психичким болестима су неретко стигматизоване, на мети предрасуда, дискриминације

⁸ Занимљиво је да је на радионицу коју су водили психолози, а не професори, дошло свега два студента, а све остало су биле студенткиње. Када су пришли да захвале на позиву, рекли су да су дошли зато што сам их лично замолила, као и да бисмо можда постигли већи одзив међу мушким делом студентске популације када бисмо смислили неки други назив. Према њиховим речима, ово „психолошка“ значи признавање проблема, показивање слабости и да нису сви спремни да разговарају и суоче се са својим проблемима на овај начин.

⁹ Способност да се учи препозната је европским, а самим тим, и националним правним оквиром, као једна од осам кључних компетенција за целоживотно учење. У ширем смислу се дефинише као способност саморефлексивног промишљања, ефикасног управљања временом и информацијама, конструктивног рада са другима, одговорности према физичком и менталном здрављу, управљања својом каријером и конфликтима у приватном и пословном контексту (European Commission, 2019). Због ограниченог обима рада, изрази технике и културе интелектуалног рада, учити како се учи (енгл. *learn how to learn*) и саморегулација учења, биће коришћени као синоними (Perućica, Živanović, Jorgić, 2022, str. 543–545).

или социјалне дистанце (Norman et al., 2008). Мишљења смо да ово донекле пружа објашњење за изостанак психолошке и педагошке подршке, јер одговорност за развијање свести о важности правовременог тражења помоћи, и успостављање боље комуникације, заједно са студентима деле наставници и факултет као институција. Искуство психолошког саветовалишта за студенте у оквиру Универзитета у Нишу, Филозофског факултета у Београду и Новом Саду, као и страна искуства групе португалских факултета, донела су позитивне резултате рада психолога са студентима (Randelović, Mitrović, Todorović, 2015; Feitosa, Marinho-Araujo, Almeida, 2020). Више је вероватно да се у недискриминаторном окружењу, у коме су наставници свесни и едуковани у овом смислу, студенти осећају сигурно да се обрате за савет и подршку, што је важан институционални увид у контексту превенције.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

Подаци указују да стрес и испитна анксиозност представљају значајан, али не увек доминантан проблем за студенте, са симптомима који се крећу од умерених до јачих. Такође, студенти углавном преферирају технике које подразумевају механичко понављање и структурисање градива, док су мање склони коришћењу техника које захтевају дубље когнитивне процесе и креативност у учењу. У суочавању са овим изазовима, изостаје професионална стручна подршка, јер се испитаници чешће окрећу неформалним мрежама подршке – породици и пријатељима. Дубљом анализом резултата издвојило се пет кључних области у којима је реактивно потребна подршка и побољшање. Верујемо да је реализацијом ових препорука могуће унапредити академско окружење и створити сигурно место за истраживање правне науке.

На индивидуалном нивоу наставнике треба подстицати да слободно користе разноврсне технике рада које ће допринети стварању боље атмосфере за учење, где студенти неће осећати страх који блокира и процесе учења. Посебну пажњу треба обратити на ресурсе који могу да буду од помоћи при планирању учења и полагања испита како би негативне реакције приликом суочавања са својим неиспуњеним очекивањима биле елиминисане или барем ублажене. Стога је једнако важно унапређење психолошко-педагошких компетенција наставника, како би осим практиковања наставе која више ангажује студенте, могли да раде на превенцији њиховог општег здравља.

На системском нивоу, студенте треба едуковати о предностима когнитивно интензивнијих метода, као што су мапе ума, мнемотехнике и постављање питања, које би им могле помоћи да постигну дубље разумевање и боље дугорочно памћење градива. Континуираним организовањем радионица неформалног карактера, тј. обуком у примени ових техника, студенти могу значајно да унапреде своје учење и постану доследнији у процесу стицања нових знања (Vlajković & Dabetić, 2023). Укључивањем студентских организација и старијих студената, допринеће се осећају заједништва, као важном предиктору академске успешности, али и развијању културе интелектуалног рада као институционалном усмерењу.

Можда би највећи институционални допринос унапређењу менталног здравља и општем благостању студената било организовање (онлајн) психолошког

саветовалишта (Ellis et al., 2013). Студирање права генерише стрес, а анксиозност утиче на когнитивне способности, емоционално стање и физичко здравље студената. Стога је потребно научити студенте техникама саморегулације у управљању стресом и организовати едукативне програме усмерене на управљање анксиозношћу, како би побољшали перформансе на испитима. Ефикасније управљање стресом у овој животној фази учиниће студирање успешнијим, али још важније, дугорочно ће им помоћи да одржавају добро здравље.

Иако је истраживање мањег обима, можемо рећи да су резултати репрезентативни и да у великој мери корелирају са сличним домаћим и страним истраживањима. Коришћени упитник свакако може да се прошири, како бисмо открили на које све начине факултет још може да помогне студентима. Можда би највећи допринос истраживању предметног феномена дало проширивање узорка на остале правне факултете у земљи јер би у случају сличних резултата, могла бити покренута иницијатива за промену на националном нивоу. Сви студенти, не само они од којих ће зависити наша слобода, имовина, старатељство, услови рада, живот, заслужују хумани приступ образовању.

Valerija B. Dabetić¹
University of Belgrade, Faculty of Law
Department of Theory, Sociology and Philosophy of Law
Belgrade (Serbia)

CURRENT CHALLENGES OF THEORETICAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF FUTURE LEGAL EXPERTS²

(Translation *In Extenso*)

Abstract: In this paper, the author deals with the evaluation of the basic preparation of future legal experts and the possibilities for improvement from the students' perspective. The action quantitative research was conducted on the sample of 277 students of the Faculty of Law, the University of Belgrade. It has been shown that the specific socio-academic context generates additional stress and affects intrinsic motivation, and that is why law students often procrastinate and feel anxious in the course of studying. The presence of various stressors manifesting at cognitive, emotional and somatic levels frequently lead to the failure in exams and/or giving up further studies. In conclusion, the "humane" approach to education may improve general wellbeing of young legal experts. This institutional orientation towards the development of students as persons should be accompanied by stronger psychological and pedagogical support.

Keywords: studies from the field of law, self-determination theory, socio-academic context, humanizing legal education, institutional psychological support

INTRODUCTION AND RESEARCH AIM

A large number of study places for studying legal sciences – approximately every eighth place in basic academic studies in Serbia, shows that the legal career is a frequent choice of secondary school students (Bećirović, 2015). This comparative advantage in the sphere of higher education and, therefore, in the labour market, puts numerous challenges to the faculties of law in relation to the improvement of the teaching process, as well as the care for students. Speaking of Serbia, almost every fourth student shows the symptoms

¹ valerija.dabetic@ius.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-0356-3904>

² This paper is the result of research conducted within the scientific strategic project of the University of Belgrade Faculty of Law for 2024, under the name: "Problems of creating, interpreting and applying law".

of depression, while almost every third student struggles with anxiety, as confirmed by Serbian research (Ilić Živojinović, 2014; Simić Vukomanović, 2015; Simić Vukomanović et al., 2016; Cvjetković, 2020; Randelović, Mitrović, Todorović, 2015). That psychological distress (negative stress) is a constituent part of the higher education context is also indicated by the results of foreign empirical research. Immediately after the first term, students lose motivation, manifest various symptoms of depression, anxiety or burnout, suffer from eating disorders, and tend to abuse psycho-active substances while, unfortunately, a higher suicide rate is recorded in comparison to the rest of the general population (Sheldon, Krieger, 2004; Skead, Rogers, Johnson, 2020; Jackson, 2021; Meng, 2023). In comparison to students from other faculties, those studying law more frequently suffer from various mental problems, they are more prone to obsessive-compulsive behaviour; they impose additional pressure on themselves, and are often emotionally isolated and alienated from society (Harries, Kim, Grant, 2016; Benjamin, Kaszniak, Sales, Shanfield, 1986, p. 228).

The former method of legal education was subject to (academic) criticism and perhaps it is not surprising that, in the past few years, the faculties of law have faced a decrease in the number of enrolled students and a decreasing quality of the enrolled ones.³ Possible reasons for the loss of interest in legal sciences listed in foreign literature are: high student loans, reduced number of vacancies in the government sector, „exporting“ legal work to the countries with cheaper labour, frequent use of technology in the implementation of legal tasks, hiring lawyers under contract etc. (Areen, 2017, pp. 1088–1089; Padilla, 2017, pp. 43–48). Moreover, at the national level, this phenomenon is often explained by greater competition of (private) faculties, because almost every faculty in Serbia offers studies from the field of law (Bećirović, 2015). Speaking of the Faculty of Law in Belgrade, as the subject of this paper, apart from lower enrolment interest, after the first year there is an evident increase in students dropping out, which is also present, although on a smaller scale, among students of advanced years of study. What is perhaps common to all faculties of law is a rather competitive academic setting, dominantly oriented towards a quantitatively measured result. This atmosphere often imposes high standards of accomplishment, maintains the career pressure, which mostly generates additional stress in students (Muntean, R. et al., 2024).

Previous findings do not deny the fact that the foundations of professional identity are knowledge, skills and morality, but they remind the faculties of law of their obligation to simultaneously teach students how to take care of themselves and their long-term wellbeing (Jackson, 2021, pp. 20–21). Faculties as agents mediating between the family and the state need to establish institutional norms more clearly, to present social expectations and to be “keepers” of morality in broader terms (Marks, 1974; Durkheim, 1961). In other words, it is the institution's obligation to reduce the causes of negative stress and to help students to cope with the ones they cannot remove, as stated by Barbara Glesner Fines (Fines, 2008, p.

³ Therefore, in the United States of America, greater interest is recorded among high-school students with a lower GPA in enrolling faculties of law, and a decrease of as many as 30% in the number of enrolled law students, while at the regional level the increasing number of unemployed legal experts consequently led to a similar trend in Montenegro and Serbia (*Borba Information Portal*, <https://borba.me/sve-manje-interesovanje-za-pravni-fakultet-vise-od-1-500-nezaposlenih-pravnika/>; *Blic*, <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/sve-manje-studenata-na-drzavni-m-fakultetima-samo-cetiri-u-beogradu-popunili-mesta/6r844gv>.)

314). It calls for a holistic approach to the law students' wellbeing who need to learn early in their studies how to manage stress as integral part of their profession, and to maintain good mental and physical health in their personal and professional lives (Jackson, 2021, p. 22; Muntean, R. et al., 2024). Therefore, the focus of the faculties of law should be on improving formal legal education, whereas this approach should be more intensively permeated by institutional care for the students' general health.

Having in mind all the above-mentioned, this research starts from the general assumption that the majority of law students encounters various challenges in the learning process. The reasons for exam failure and/or giving up further studies can be particularly explained by the following: a) the presence of various stressors on the process of preparing and taking exams, b) insufficient use of various learning techniques, and c) the absence of (institutional) psychological and pedagogical support. The paper relies on the *self-determination theory* which explains that the above-listed problems are part of the typical legal academic setting (de)motivating students (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2002; Deci & Ryan, 2008). Just as most action research questionnaires, this one is also a "form of self-reflexive practice" (Kodžopeljić, Pekić, 2017, p. 20), designed with two practical goals – to help (first year) students to realize which learning style is most familiar to them, and to normalize the dialogue about mental health at the institutional level. Behind everything there is also the personal motive of the author who, through various situations with her students, has realized the extent of the impact possibly made by teachers in the domain of transferring knowledge, and particularly in psychological terms through empowering young people to seek formal help when they feel the need for it.

THEORETICAL FRAMEWORK

According to the self-determination theory, people are active, working and naturally striving to realize three fundamental psychological needs: for competence, autonomy and connectedness with others. The feeling of self-confidence resulting from a successfully performed activity satisfies the innate need to be successful, competent in a certain field. Second, people are autonomous when free to behave in line with personal values and to decide independently about their behaviour. Finally, connectedness is manifested as a need to be accepted by others, to be integrated into a community, i.e., to be part of a social group. These needs, otherwise the foundation of self-motivation and healthy psychological development, are possible to achieve in the social setting that encourages and supports the functioning of a person as such. In a situation when the setting does not limit or prevent the fulfilment of these needs, there is an increase in intrinsic motivation, social development, integrity, creativity, psychological welfare and general wellbeing of a person (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, 2002; Deci, Ryan, 2008; Urhahne, Wijnia, 2023, pp. 11–13; Randelović, Randelović, 2013; Đorđić, Tubić, 2010; Lalić Vučetić, Ševkušić, 2020).

Speaking of *autonomy* as a need to, manage the learning process independently, in this particular case, it is indicative that most subjects at the faculties of law are compulsory. Such a rigid curriculum leaves little room for students to create their educational path on their own. Second, the presence and active participation in exercises is part of the pre-exam duties, but the focus of the final grade is on the exam itself. By placing a large emphasis

on this check-p of knowledge, the learning process itself, efforts and hard work during the whole term are insufficiently valued (Đorđić, Tubić, 2010, p. 143). Third, students have mostly oral exams, which means that they have less time to think than in written tests, and is unable to “delete” the answer once said. Fourth, the very “conversation” with professors often creates discomfort, anxiety and fear, but also raises the question of objective grading (Huxham, Campbell, Westwood, 2012). Although many “learn” by memorizing and reproducing articles of laws, lengthy legal literature demands a different approach to learning. This matter cannot be “retold”, but calls for critical reconsideration, where students’ creativity and communication skills are expressed (Antić, 2015). Fifth, it is disputable whether and to what degree teachers include students in the process of learning creation and evaluation, whether they are open to their proposals and whether they understand potential problems (Guay, Ratelle, Chanal, 2008, p. 236). Finally, from the very first year, students are expected to intensively search for legal practices, to participate in conferences and realize business contacts. This indirect (or direct) career pressure actually begins at the moment of choosing the profession, lasts throughout studies, and continues in the career itself.

Through successful realization of the feasible task, awarding the invested efforts, i.e., the students+ feeling that their work is valued, the need for competence is fulfilled. Nevertheless, the number of students affects the process of work valuation because teachers find it difficult to give feedback to each student in large exercise groups. The absence or lack of the professor’s timely, corrective and evaluative response make students feel lonely, lost and less motivated (Đorđić, Tubić, 2010, p. 144; Skead, Rogers, Johnson, 2020, p. 2). Furthermore, legal experts are prone to perfectionism, setting high standards they try to keep throughout their studies. They found their self-confidence on continued success, and that is why the smallest “failure” has a negative effect on the feeling of personal value (Daicoff, 1997; Skead, Rogers, Johnson, 2020, p. 2). In addition, law is “live” and demands permanent learning because, as society changes, norms regulating it also change. That is why young legal experts sometimes find it challenging to understand the general character of legal norms and to apply them to an individual case, which is actually the essence of legal work.

Connectedness with colleagues, professors, mentors and the broader legal community in general is also shown through care and the feeling of belonging to this group. Joint ventures and group work have been proved to have personal, social, psychological and academic benefits for individuals, the group and the teacher. These collective activities occasionally sometimes do not take place at the faculties of law, which undermines the culture of togetherness, discourages development of social skills, and prevents students from developing deeper ties and learning how to solve potential conflict among themselves (Laal, Ghodsi, 2012; Armellini, Antunes, Howe, 2021; Antić, Filipović, 2018). Second, the competitive setting as inevitable part of academic legacy has a negative effect on internal motivation. When success is measured by comparing with that of others, it is forgotten that actually the only important competition is with oneself, personal progress and development (Đorđić, Tubić, 2010, pp. 143–144). Since it is difficult to always fulfil the (self-)imposed achievement criteria, many legal experts begin suspecting their abilities and skills, often feeling that they do not belong there, which is known as the imposter syndrome (Fines, 2008, p. 316). Moreover, by placing the emphasis on external motivational incentives, i.e., by valuing success through reputation, power and money, the emotional component is

neglected. This is particularly important for future judges, lawyers, and prosecutor who should show care and compassion in their relationship with clients and remain consistent to professional morality (Skead, Rogers, Johnson, 2020, p. 2).

After completing their studies, young legal experts face high barriers when entering the labour market, which is proved by the high unemployment rate in Serbia that particularly affects young people, women, but also those with a higher education degree (Beraha, 2011; Vukadinović, Domazet, Ješić, 2018). Due to the currently valid employment restriction (so-called prohibition) in the public sector, law graduates who decide to search for a job here will hardly be able to be engaged for an indefinite period of time. Moreover, transparency, correctness and equal accessibility of public/government workplaces is largely brought to question in the current political setting (Antić, 2023; SeConS, 2016). If they still opt for becoming judges or lawyers, they need to know that a large majority of trainees are either inadequately paid or not paid at all for their work (Đorđević, Vlajić, 2023). This lack of financial independence delays the beginning of one's independent life and planning the family and children, which especially affects female legal experts. When it comes to the respectable legal profession, social expectations are set rather high. As the job takes a dominant place in their lives, legal experts hardly manage to maintain balance between their business and private lives. Large workload is also accompanied by specific emotional work, and that is why legal experts are frequently subject to vicarious trauma (Anleu, Mack, 2016). The competitive setting is also reflected into the professional setting, which consequently leads to an increase in the number of unhappy, ailing legal experts, more susceptible to an immoral way of doing business and living (Schiltz, 1999; Dabetić, 2021; Dabetić, 2022). What further aggravates the situation is that students, and later legal graduates, do not show sufficient preparedness to seek professional psychological help. Most students (of law) neglect their mental health because they are ashamed to admit the problem, and many fear not being able to enter the chamber, and that they will be discriminated, labelled in a negative way etc. (Cvjetković, 2020; Jackson, 2021; Norman et al., 2008).

The socio-academic context may generate additional stress and affect internal motivation and general wellbeing of law students. Therefore, in response to numerous challenges, a slightly different approach has emerged – *Humanizing Legal Education*.⁴ In broader terms, this means a stronger institutional orientation towards the development of students as persons. Teachers should primarily create an atmosphere of mutual respect, motivate and support students in solving tasks while not fearing failure. The academic context should be cherished in which expectations are clearly set and in which external evaluation is not the only measure of success, where diversities are appreciated and cooperation is encouraged, and not only (healthy) competition among male and female colleagues (Schwartz, 2008; Fines, 2008; Lungulov, Milutinović, Anđelković, 2020; Bjelica et al., 2025).⁵ It is discouraging that at

⁴ In the Dictionary of the Serbian Language, the word *humanize* means to make interpersonal relations, life and culture humane, considerate and noble ... to make human, to adapt, to adjust to *human* nature (Vujić et al., 2011, pp. 1444–1445). Foreign dictionaries follow the same explanation: to adapt something to people, to show that someone has features and faults characteristic of people, so that others sympathize with that person (Cambridge Dictionary).

⁵ This “humanizing” approach, or materialization of care for students is actually only one of five main perspectives about teaching (others are: transmissional, introducing students into practice,

the end of the 20th century, the practical application of this “humanizing” approach to several legal and medical faculties in the USA significantly improved the mental state of students in only several years (Fines, 2008, pp. 315–316). Within this trend, the Institute for Law Teaching and Learning was established, primarily oriented towards improving teachers’ competences, instructing them how to detect students’ health problems and how to respond to them.⁶

RESEARCH METHODOLOGY

The paper analyses the results of the empirical research “Psychological support in overcoming learning difficulties”, which was conducted at the Faculty of Law, the University of Belgrade, in February 2023, within the cycle of workshops entitled “How (not) to give up?”. It involved 277 respondents, with a much higher percentage of female participants (76.5%) as compared to male participants, only 23.1% of whom completed the questionnaire. Although some respondents did not clearly state their gender, this ratio reflects the real gender structure of the students at the Faculty of Law. The questionnaire was distributed electronically to the students attending the workshops, while it was also available to other students via the online platform “Support programs for better-quality and more efficient studying”.⁷ It contained a total of 12 questions, 11 of which were closed-ended questions. The obtained data were analysed first from the quantitative perspective, namely by descriptive statistics, and then the significance was established by the ANOVA analysis, t-test and χ square in SPSS. Afterwards, the open-ended answers were examined by the qualitative content analysis.

Table 1 shows that most first-year students completed this questionnaire (75.5%), which reflects not only their numbers as compared to older study groups, but also their readiness to participate in activities like these. Their greater interest was expected to a certain extent having in mind their need to become familiar with others and to examine the novelties provided by university studies. The sample contains the smallest number of the students of the third (6.1%) and the fourth year (4.7%), perhaps because they have already largely built their academic learning style, and they do not look at such workshops as relevant. It is also noticeable that there is the largest number of students who were excellent in their secondary-school education (78.0%), then very good (20.6%) and good (1.4 %). Since these workshops belong to the informal education sector, the motivation of excellent students for additional engagement possibly lies in the work habits acquired during their previous schooling.

encouragement of [cognitive] development and social reform), which teachers must realize (Lungulov, Milutinović, Anđelković, 2020).

⁶ Support to law teachers was also re-established by the formal establishment of two sectors: *Support and Balance and Well-Being in Legal Education* within the American Association of Law Schools [AALS]) which gathers about 200 member institutions (Fines, 2008, pp. 315–316). For more details about the work of this institution and the activities of the Association, see: The Institute for Law Teaching and Learning (ILTL), available at: <https://lawteaching.org/>, and the American Association of Law Schools (AALS), available at: <https://www.aals.org/>.

⁷ For more details about the workshops for law students see at: the Faculty of Law, the University of Belgrade, Support programs to better-quality and more efficient studying”, available at: <http://orijentacija.ius.bg.ac.rs/>.

With the aim of ensuring fair educational opportunities for all students, the self-assessed socio-economic status was divided into five categories (from extremely affected category – those who can afford only food – to the category unaffected by any individual criterion). Almost half the sample (44%) believes to have sufficient money both for basic and additional costs. There are only 4% of the most affected students as compared to 5% of the least affected ones. Although this finding is encouraging, it should be borne in mind that this is the sample of the students who participated in the workshop and not a representative sample of all the students of the Faculty of Law.

RESULTS

To explore how successfully the students assess their academic possibilities, [Table 2](#) shows the difference between the number of exams the students of the Faculty of Law planned and the number of exams they managed to pass in the first semester of 2023/2024. The largest number of students (44.4%) prepared two exams, but only 29.6% of them managed to pass those exams. A similar trend can also be seen among the students who planned to pass three exams: 42.2% students had this plan, but only 14.4% of them managed to achieve it.

Based on the findings obtained via χ^2 test ($\chi^2(16, 277) = 268.59, p < 0.00$), it can be concluded that real results substantially deviate from the students' plans. Among older students, there is a statistically significant difference between planned and passed exams, whereas this difference is smaller as compared to the first-year students ($\chi^2(16, 209) = 299.84, p < 0.00$), which can be seen from the lower χ^2 value ($\chi^2(16, 68) = 54.03, p < 0.00$). Namely, the first-year students ($\chi^2 = 299.84$) have a much larger difference between planned and passed exams as compared to older students ($\chi^2 = 54.03$). This may mean that older students are more experienced in assessing their capabilities, whereas there is still a certain degree of discrepancy between planned and passed exams.

Moreover, the exception is the case of those students who did not pass any exams – only 1.8% of them initially planned not to take any exams, but 29.6% eventually ended up with no passed exams, which points to potential significant obstacles or unexpected difficulties during studies. These results show that on average the students took fewer exams than planned, which may point to different challenges in the academic process or insufficiently realistically planned obligations.

In order to establish the reasons of exam failures, we analyzed satisfaction with the learning method, as shown in [Table 3](#). The average score of the satisfaction with the learning style among the students of the Faculty of Law is 3.1, which points to a slight degree of satisfaction, with the majority of the students being neutral or moderately satisfied. Negative skewness and kurtosis point to an asymmetric distribution: more students are satisfied than dissatisfied, while the answers are mainly concentrated around mean values. [Table 3](#) shows that 32.5% students express moderate satisfaction, whereas there are also 11.2% of those who are completely dissatisfied, which points to the need for an improvement in learning styles. No dependence has been shown between the students' satisfaction with the learning method and SES defined via these five categories.

Apart from difficulties during exam preparation, there are reasons why the students of the Faculty of Law postpone or fail to begin the learning process. In [Table 4](#) we can see

that the largest share of students (85.9%) has difficulty in creating an adequate learning setting. They are distracted by too many things, which affects their productivity. Another large factor is the feeling that “they cannot constantly learn” (70.0%), which suggests that the students feel fatigue or reduced concentration while learning. A significant number of students (62.8%) state that the length of their units discourages them in advance, which may point to their feeling overburdened by the scope of the material to be mastered. Moreover, the fear of bad grades – “even if I learn, I will get a bad grade” (60.3%) – poses another obstacle, probably causing anxiety and reducing learning motivation. This somewhat defeatist finding may also be the consequence of the feeling that evaluation should be more objective and not depend on subjective factors such as students’ behaviour or biases. Finally, the lack of learning motivation is explicitly stated by 37.9% students, which, although the least present reason, still constitutes a significant problem affecting their preparedness to start learning.

The analysis of the arithmetic mean (AM) for the variables referring to learning problems reveals several important trends. In [Table 5](#) we see that the students most highly graded the claims that they constantly delayed the beginning of the learning process (AM = 3.5) and that in the course of learning they think about the exam and feel pre-exam nerves (AM = 3.5). It is possible to conclude that procrastination and anxiety are the most pronounced problems in the learning process. Many students have difficulties with motivation and face fear of failure, which substantially affects their success, as supported by the above-mentioned data. On the other hand, the variables referring to learning organization and structure show somewhat lower grades. For example, plan making and learning organization have the arithmetic mean of 3.2, which points to a moderate level of organization among the students.

Low grades for the claims such as “I start learning late” (AM = 2.7), “When learning, I happen to mix up the units” (AM = 2.8), “When learning, I quickly give up” (AM = 2.6) and “When learning, I only browse the textbook without checking up or repeating what I have learnt” (AM = 2.2), show that, although these problems exist, they are not so pronounced as procrastination and anxiety. The lowest mean is ascribed to difficulties in understanding the units (AM = 2.2), which suggest that most students do not experience huge difficulties in understanding the units, but learning organization and approach are the areas in which there is room for improvement.

Moreover, the variance analysis was performed in order to establish whether there were significant differences between the students’ socio-economic status (SES) and learning difficulties. The results of the ANOVA analysis and Scheffe’s post *hoc* test show that there is a significant difference in learning problems between the students who can afford everything, including luxury (average 1.94) and those who can cover just the basic costs (average 2.81). The difference in the average values (1.94 vs. 2.81) indicates that the students with a lower SES have larger learning difficulties than those who are in a better financial situation. This difference is statistically significant and suggests that financial stability can be one of important factors with an important role in the degree to which the students can successfully cope with learning challenges.

The analysis of obtained data in [Table 6](#) reveals that the students show moderate to high degrees of anxiety and different psycho-physical reactions before their exams. They often experience symptoms of anxiety, such as palms sweating (AM = 3.4), the feeling of

“the stomach turning upside down” (AM = 3.6), sleep problems (AM = 3.5) and panic (AM = 3.3), but these symptoms are not intensively dominant. Nausea is a somewhat rarer symptom with the average value of 3.0, which points to a smaller number of students who experience it. It is interesting to notice that cognitive blockades, such as the feeling that they do not know the answer to any questions (AM = 3.4), the feeling that „the brain simply doesn't work” during the exam (AM = 2.9) and that they remember the answer after the exam (AM = 3.1), are moderately present, which indicates that anxiety affects cognitive functions during the exam situations. However, it should be borne in mind that these proportions are not extreme, which is also shown by the arithmetic mean. Similarly, difficulties in choosing the correct answer (AM = 2.5) and making mistakes in easy questions (AM = 2.5) confirm anxiety that is manifested through cognitive insecurity and lower concentration, as well as in a moderate towards lower degree.

After the performed t test for independent samples, it was established that the female students had significantly more difficulties just before the exam as compared to their male colleagues, in the following manner for each of the listed problems: “...visible symptoms of nervousness, for example, palms sweating, hands shaking” ($t(274) = -6.36, p < .00$), “Before the exam, I feel my stomach turning upside down” ($t(274) = -6.42, p < .00$), “I feel nausea before the exam” ($t(125.60) = -6.99, p < .00$), “When reading exam questions, I feel as if I don't know an answer to any of them” ($t(274) = -5.82, p < .00$), “I am panic-stricken before and during the exam” ($t(275) = -7.18, p < .00$), “During the exam my brain simply doesn't work” ($t(274) = -6.03, p < .00$), “After the exam, I remember answers to the questions that I couldn't solve” ($t(274) = -3.42, p < .00$), “I have difficulty in falling asleep the night before the exam” ($t(274) = -4.01, p < .00$), “I make mistakes in easy questions or write my answers in wrong places” ($t(117.21) = -3.62, p < .00$), “I have difficulty in choosing one of the offered answers” ($t(274) = -2.67, p < .00$).

In relation to the frequency of using different learning techniques (Table 7), the students show the greatest inclination towards techniques that include direct interaction with the learning material, such as underlining (AM = 4.5), re-reading (AM = 4.3) and dividing the learning material into smaller units (AM = 4.1). Apart from the possibility to call these techniques classic learning techniques, i.e., those that the students are more familiar with than other, this also indicates that the students mostly rely on mechanic and reproductive learning techniques focused on the structuring of the material and repetition. They can really be useful for memorizing, however often not contributing to the deeper understanding of the learning material.

Self-check (AM = 3.9) is also positioned higher on the scale which means that the students use meta-cognitive strategies to a certain extent in order to evaluate their knowledge. This is a powerful tool that enables them to identify the areas requiring further attention and correction, which contributes to more efficient learning. Techniques such as taking notes (AM = 3.7) and summarizing (AM = 3.5) are also largely present. These activities include information organization and processing in a way that requires a certain degree of understanding and analytical thinking. With the presence of these in the learning repertoire, the students show that they combine both memorizing and analysing the learning material, but that their application is slightly less focused as compared to mechanical techniques such as underlining and repetition.

In contrast, techniques such as mnemo-techniques (AM = 2.5), posing questions to oneself (AM = 2.8) and memory maps (AM = 2.2) are less present in the students' traditional approach to academic obligations. The students rarely use methods which call for a more creative approach to learning and include more active association of new information with the already existing knowledge. These techniques often enable deeper understanding and better long-term memory, but the students seem to be less familiar with their application or they do not consider them efficient in the context of their learning.

Slightly more moderate values, such as fast reading of the material before actual learning (AM = 2.9) and explaining to others (AM = 3.5), show that the students use these techniques occasionally, but not to a sufficient degree so as to make them a dominant method of learning. Fast reading can be useful for browsing the learning material, but it does not guarantee deeper understanding while explaining to others may significantly help in structuring and deeper understanding of information, but it seems that the students are insufficiently encouraged to use this technique more frequently. It is interesting that the students think about how to improve their learning only to a certain extent (AM = 3.6). Moderate to higher frequency of this practice suggests that a significant number of students periodically reflect about their own learning techniques and consider possibilities for their improvement.

T test for independent samples points to a statistically significant difference between male and female students in the application of two learning techniques – mind maps and note taking. The difference between the arithmetic mean of the groups of -0.44 indicates that female students substantially more often use the mind map technique as compared to male students ($t = -2.781$, $df = 123.246$, $u \text{ Sig} = .006$). Therefore, given that the difference is negative on average, the women's average result is higher than the men's average result. In the case of the variable referring to taking notes, t test for independent samples ($t = -2.662$, $df = 274$, $u \text{ Sig} = .008$) shows a statistically significant difference ($p < .05$) between male and female students in the application of this technique. The difference in the arithmetic mean between the groups (-.48) indicates that the female students significantly more often use the note-taking technique as compared to the male students, given that the difference is negative on average, which suggests that the women's average result is higher than the men's average result.

In facing the challenges of learning, stress and anxiety, the process of seeking help is moderately present (Table 8). The respondents most often rely on informal help networks – colleagues (AM = 2.4) and family (AM = 2.3), while they less frequently seek formal help from experts (AM = 1.5) and slightly less from their professors (AM = 1.4). These values indicate that the students do not tend to frequently seek professional support, which may be the result of the lack of awareness of the role potentially played by experts/professors in the process of facing exam difficulties, and even exam anxiety. A potential cause may also lie in the students' lack of trust in their professors in the context of the above-mentioned matters. It is discouraging to know that a substantial number of the respondents are satisfied with the possibilities offered by the Faculty of Law, and that they see room for improvement not in the change of the institutional approach, but at the personal level, which may be best illustrated by the following answer: "The problem is not in law but in me because I don't learn ... I think that the faculty can't help us specifically about our learning difficulties, but everyone must understand for himself what learning method suits him/her most".

The qualitative content analysis obtained the respondents' opinions regarding the open question "How can the Faculty of Law help you to overcome difficulties in learning and taking exams?" These opinions are classified into the following categories:

1) Support by professors and teachers – emphatic approach, particularly towards freshmen, and understanding the challenging quality of the life period they are currently in. This significant change of life style and rhythm, adaptation and a certain degree of stress felt by young people are frequently reasons for exam failure and often a trigger for giving up studying. This is proved by the following answers:

"Professors should have understanding for the first-year students because this is a period of adaptation and growing up... Putting slightly less stress in the beginning... Exams are a stressful state to us young people, no matter whether we learn or not. When you stand in front of the man who will decide whether you will pass or fail the exam, you will feel fear even if the previous night you were 100% ready. More humaneness, less formality ... They should teach the students how to learn, recommend several methods to them, try to explain to them how any learning material can be mastered, and not frightening them that they would never pass Roman law."

2) The students feel that grading could be more objective, that it should not depend on subjective factors such as students' behaviour or biases. The passed exam is definitely an indicator of success, a kind of formal affirmation of effort and work, whereas fair grading is one of the key (de)motivating incentives, according to the respondents:

"Our passing the exam just shouldn't depend on the 'expected number' of people who must pass the exam, or on how the student before us acted towards the professor... The examiners should be the same to all... Some professors should be fairer and show that they appreciate the students' knowledge and opinions... Someone gets a D in the first exam, and then all other professors give him a D. Grades are not important, but someone could not be less motivated when seeing that grades are copied just like that."

3) Empowering the informal education sector, where the students would get the opportunity to master learning skills and techniques that are not part of compulsory lectures, as well as to turn to professors for further explanations. This frequent communication with teachers contributes to inclusion and a stronger feeling of togetherness as key predictors of academic success. The importance of this social dimension of education is suggested by one of the answers:

"... Groups dealing with proper learning (if possible, every month) ... Different workshops which are practical applications of this faculty outside strictly legal professions (lawyer, judge, prosecutor) ... You should give us self-confidence ... In the first year you should help us distinguish the essence ... New learning techniques I would apply and improve my situation ... Better memory techniques ... You should be more active in your interaction with the students"

The feeling of togetherness and solidary helps the students to overcome personal and structural barriers more easily (Durkheim, 1961, p. 245). Student organizations can be true allies in connecting freshmen with older students who will offer them peer support.

According to the answers, the help of a more experienced student can take a freshman to the following zone of development:

„... Help of older students that will always be at younger students' disposal ... Behaviour of the colleagues who believe in themselves, who are motivated, who use their (positive) actions to show me some self-confidence and hop for the better ... Group learning ... There should be mentor groups for freshmen.”

4) Improve organization of classes and exams – more exam periods and an optimal timetable of exam terms. Also, a smaller number of students in practical classes can encourage all attendees to get involved in the work more easily. Better organization would definitely contribute to better understanding and mastering of the learning material, as proved by these respondents' answers:

“There should be exam periods once a month, one for each exam... Exams should be a little better organized, may there should be more exam periods etc. Waiting can be discouraging, all that uncertainty, stress... Professors should be relaxed in exams, without additionally adding to tension with their attitude and way of examining... Less waiting in front of the teachers' rooms and larger benefits for pre-exam obligations... It would be better to have a smaller number of us in exercise groups.”

Some respondents emphasize the need for digitized material because there is specific content that may be useful to future legal experts. Of course, students need to be encouraged to use new digital tools in order to help themselves in learning and in life on the whole, because, although they have been immersed in the digital setting ever since they were born, it does not mean that they have all mastered it equally (Čikić, Kišjuhas, 2024, p. 347, 356). The need for digital literacy of the profession is illustrated by the following answers:

“Better systematically presented learning material, digitized material from lectures and exercises... Audio PowerPoint presentations of lectures ... Available recordings of the lectures...”

5) Institutionalize psychological support – the beginning of studies is a sensitive transitional period, in which the role of an individual is redefined – from a high-school student who had quite a certain educational road, to a student who is expected for the first time to make life decisions independently (Feitosa, Marinho-Araujo, Almeida, 2020). That is why it is not surprising that most students think that the presence of a psychologist or pedagogue might be of great help.

“... A psychologist's help at the faculty, because stress faced by the students is a huge problem, although it is perhaps not popular to talk about it... Organizing interviews with professionals in someone's struggle with anxiety... To instruct us how to relieve stress and exam nerves, i.e., how to learn to control it.”

DISCUSSION

Research findings confirm the main hypothesis that most law students face challenges in the learning process. In fact, the first-year students have more difficulties in organizing time, assessment of their own abilities, and they face new challenges at the faculty in comparison to the students in higher years of studies – which may lead to potentially insufficiently realistic ambitions regarding the number of planned exams. It also turned out that the students with a lower SES faced larger insecurities, stress and pressures which may affect their concentration, motivation and ability to learn efficiently. Unlike those who can also afford luxury, the students who can afford only basic costs have a limited access to resources (e.g., educational material and extracurricular activities), which prevents their efficient focus on studies. Consequently, financial instability may significantly affect their academic ambitions, and they show lower expectations from their own academic acting (Simić, Vranješević, Stančić, 2019, pp. 130–131). However, these results should be perceived with caution because it is necessary to delve more deeply into the research of the relevant factors that may affect the learning process, as well as success itself.

The arithmetic mean for each statement respectively shows the presence of various forms of stress and anxiety that are manifested at cognitive, emotional and somatic levels, which confirms the first special hypothesis. The results confirm what both Serbian and foreign research shows – that in comparison to male students, female students have greater anxiety before and during the exam (Cvjetković, 2020, pp. 104–105; Vujačić, Mirkov, Stanišić, 2022). This finding correlates with other research studies because (young) women are generally at a higher risk (approximately twice as much) of anxious and panic disorders, depression and different phobias than men (Eaton et al., 2012; Meng, 2023; Gunnell, Kidger, Elvidge, 2018). The presence of gender as an important socio-democratic predictor can be explained in several ways. First, although questionnaires guarantee anonymity, respondents are generally insufficiently honest when speaking about sensitive (often stigmatized) matters, e.g., the topic of mental health (Coleman-Rose, Rickwood, 2023). Second, redefining gender roles is a long process and that is why it is perhaps not surprising that most men, brought dominantly in stereotype cultural frameworks, find it hard to show, admit and speak about their emotions. Socially acceptable patterns largely shape behaviours, and it is also possible that female students decide more easily to seek additional support and help (Sheikh et al., 2025).⁸ It is certainly necessary to further deepen the findings and find out to what extent female respondents are under larger stress in comparison to male respondents and/or whether perhaps they just decide more easily to speak about it openly.

Domestic research results largely confirm our findings that most students do not know (or have not been taught) to reflexively treat their own learning, and that they often equalize learning with good memory, which confirms another special hypothesis (Antić,

⁸ It is interesting that the workshop run by psychologists and not by professors were attended by only two male students, while the rest were female students. When they wanted to thank for being invited, they said that they had come only because I asked them personally, as well as that we might have a better turnout among the male members of the student population in case we thought of a different title of the workshop. According to them, this “psychological” means admitting problems and showing weakness, whereas not everyone is ready to talk and face their problems in this manner.

2015; Vlajković & Dabetić, 2023). The ambivalent attitude towards the learning method, relying predominantly on traditional learning techniques and the appeal of the majority of the respondents for organizing workshops in which they will learn how to learn, point to the pronounced need for further development of techniques and the culture of intellectual work.⁹ Namely, the transformation of learning from memorizing and reproduction into independent efficient learning is an organized process which requires time. The institution is supposed to teach them how to plan time for work and rest, how to use available literature, critically think and analyze, search for and connect information, make notes and mind maps, not give up after failures, and reward themselves for successes (Perućica, Živanović, Jorgić, 2022). It is interesting that the female students on a larger scale use two techniques – mind maps and note taking, which may potentially indicate that girls rely more on these visual and structural methods of learning. This finding also correlates to the results of other research showing that the implementation of different strategies of self-regulated learning may be the result of the female students' more pronounced motivation. Consequently, the higher degree of anxiety may be related to a more intensive desire for success (Vujačić, Mirkov, Stanišić, 2022). This finding is worthy of further research and application in the educational strategies of the Faculty of Law.

Although professional help has been proved to have a positive effect on academic success and general wellbeing, the prevalence in relation to seeking informal help correlates to other findings according to which young people generally have negative attitudes towards professional help, which confirms the third special hypothesis (Cvjetković, 2020, p. 16; Ellis et al., 2013). Despite many legal, cultural and economic initiatives, the question of young people's mental health is still a taboo to a certain degree, while people struggling with mental disorders are often stigmatized, and targeted by prejudice, discrimination or social distance (Norman et al., 2008). In our opinion, this to a certain extent offers an explanation for the absence of psychological and pedagogical support, because responsibility for developing awareness of the importance of timely asking for help, and establishing better communication are shared, together with the students, by the teachers and the faculty as an institution. The experience of the psychological counselling centre for students within the University of Niš, the Faculty of Philosophy in Belgrade and in Novi Sad respectively, as well as foreign experiences of a group of Portuguese faculties, show positive results of the psychologists' work with students (Randelović, Mitrović, Todorović, 2015; Feitosa, Marinho-Araujo, Almeida, 2020). In a non-discriminatory setting, where teachers are conscious and educated in these terms, the students are more likely to feel safe to turn for advice and support, which is an important institutional insight in the prevention context.

⁹ The learning ability has been recognized in the European and, accordingly, in the national legal framework, as one of eight key competencies for lifelong learning. In broader terms, it is defined as the ability of self-reflexive thinking, efficient time and information management, constructive work with others, responsibility towards physical and mental health, managing own career and conflicts in private and business contexts (European Commission, 2019). Because of the limited length of the paper, the terms techniques and cultures of intellectual work, to *learn how to learn* and learning self-regulation will be used as synonyms (Perućica, Živanović, Jorgić, 2022, pp. 543–545).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The data indicate that stress and exam anxiety are an important, but not always dominant problem for students with the symptoms ranging from moderate to stronger. Moreover, the students mostly prefer techniques which imply mechanical repetition and structuring of the learning material, while they are less inclined to use techniques that require deeper cognitive processes and creativity in learning. In facing these challenges, there is absence of professional expert support because the respondents more often turn to informal support networks – their families and friends. In the deeper analysis of the results, five key areas stand out in which support and improvement are reactively necessary. We believe that the realization of these recommendations it is possible to improve the academic setting and create a safe place for exploring legal science.

At the individual level, teachers should be encouraged to freely use various techniques of work that will contribute to creating a better learning atmosphere, where students will not feel fear that blocks leaning processes. Special attention should be paid to resources which may be helpful in planning learning and taking exams in order to eliminate or at least alleviate negative reactions when facing one's unfulfilled expectations. Therefore, it is equally important to improve teachers' psychological-pedagogical competencies in order to, apart from practising classes that engage students on a larger scale, to enable them to work on the prevention of their general health.

At the system level, students should be educated about the advantages of cognitively more intensive methods, such as mind maps, mnemo-techniques and asking questions, which may help them to achieve deeper understanding and better long-term memorizing of the teaching material. By continued organization of informal workshops, i.e., training in the application of these techniques, students can significantly advance their learning and become more consistent in the process of acquiring new knowledge (Vlajković & Dabetić, 2023). The involvement of student organizations and older students will contribute to the feeling of togetherness as an important predictor of successful academic performance, as well as the development of the culture of intellectual work as an institutional orientation.

Perhaps the greatest institutional contribution to the improvement of students' mental health and general wellbeing would be to organize (online) psychological counselling centres (Ellis et al., 2013). Studying law generates stress, while anxiety affects students' cognitive abilities, emotional state and physical health. That is why it is necessary to teach students self-regulation techniques in stress management and to organize educational programs directed towards anxiety management so that students can improve their performance on exams. More efficient stress management in this stage of life will make studying more successful and, more importantly, it will help them to maintain good health in the long run.

Although the research is of a smaller scope, we can say that the results are representative and that they largely correlated to similar domestic and foreign research. The used questionnaire can certainly be expanded in order to discover all the ways in which the faculty can help students further. Perhaps the greatest contribution to the research of the subject phenomenon would be made by extending the sample to other faculties of law in the country because, in case of similar results, the initiative for change could be made at the national level. All students, not only those on whom our freedom, property, custody, working conditions or life will depend, deserve a humane approach to education.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Anleu, S. R., Mack, K. (2016). Managing Work and Family in the Judiciary: Metaphors and Strategies, *Flinders Law Journal* 18, 213–239. <https://classic.austlii.edu.au/au/journals/FlinLawJl/2016/8.pdf>
- Antić, A. (2023). The question of constitutionality of employment limitation in the public sector. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Nišu*, LXII/99, 223–237. [In Serbian]
- Antić, S. (2015). Competencies for efficient learning from students' perspective. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 14 (2), 133–154. doi: [10.5937/specedreh14-8874](https://doi.org/10.5937/specedreh14-8874). [In Serbian]
- Antić, S., Filipović, M. (2018). Students' informal learning from their perspective. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 17 (3), 265–282. doi: [10.5937/specedreh17-17165](https://doi.org/10.5937/specedreh17-17165). [In Serbian]
- Areen, J. (2014). Legal Education Reconsidered. *Indiana Law Review* 50 (4), 1087–1100. Available at: <http://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/1989>
- Armellini, A., Antunes, V. T., Howe, R. (2021). Student Perspectives on Learning Experiences in a Higher Education Active Blended Learning Context. *TechTrends* 65 (2). DOI:[10.1007/s11528-021-00593-w](https://doi.org/10.1007/s11528-021-00593-w)
- Backović, D. (2014). Stress and Mental Health among Medical Students. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo* 141 (11–12), 780–784. <https://doi.org/10.2298/SARH1312780B>
- Bećirović, S. (2015). Legal experts' education in the Republic of Serbia – Current situation and perspectives. *Pravne teme* 3 (6), 8–24. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312596383_OBRAZOVANJE_PRAVNIKA_U_REPUBLICI_SRBiji_-_TRENUTNO_STANJE_I_PERSPEKTIVE. [In Serbian]
- Benjamin, G. A. H., Kaszniak, A., Sales, B., Shanfield, S. B. (1986). The Role of Legal Education in Producing Psychological Distress among Law Students and Lawyers, *American Bar Foundation Research Journal*, 11/2, 225–252. Available at: https://www.researchgate.net/publication/284815400_Psychiatric_distress_in_law_students
- Beraha, I. (2011). Higher education, unemployment and labour market balance. In: J. Zubović (ed.). *Active measures in the labour market and employment issues*. Beograd: Institut ekonomskih nauka, 61–76. Available at: http://ebooks.ien.bg.ac.rs/130/1/ib_2011_02.pdf. [In Serbian]
- Bjelica, D. Lj., Mihić, M., Petrović, D., Peruničić Mladenović, I., Pavlović, D., Bodroža, D., Đukić, M., Dabetić, V., Đorđević Tomić, A. (2025). The Relationship between Teaching Approaches and Engineering Students' Life Satisfaction. *International Journal of Engineering Education*, 41/2, 1–13.
- Cvjetković, S. (2020). Research of predictors of psychological distress and readiness to seek professional psychological aid among students of the University of Belgrade. Doctoral dissertation. [In Serbian]
- Čikić, J. M., Kišjuhas, A. J. (2024). Digital Capital and Students' Digital Inequalities. *Sociološki pregled*, 58 (3), 346–384. DOI: [10.5937/socpreg58-50101](https://doi.org/10.5937/socpreg58-50101)
- Dabetić, V. (2021). Why good people sometimes do bad things? In: V. Radović (ed.). The phenomenon of moral disappearance in the lawyers' profession. *Usklađivanje poslovnog prava Srbije sa pravom EU*, 527–548. [In Serbian]
- Dabetić, V. (2022). To be or not to be a lawyer? In: V. Radović (ed.). Corporatization of the lawyer' practice as a deviation from its traditional professional sense. *Usklađivanje poslovnog prava Srbije sa pravom EU*, 540–558. [In Serbian]

- Daicoff, S. (1997). Lawyer, know thyself: A review of empirical research on attorney attributes bearing on professionalism. *The American University Law Review*, 46, 1337–1427.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology* 49 (3), 182–185.
- Đorđić, V., Tubić, T. (2010). Self-determination theory and understanding students' motivation in physical education teaching. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 42/1, 128–149. [In Serbian]
- Durkheim, É. (1961). *Moral Education*. New York: The Free Press.
- Đorđević, M., Vlajić, M. (2023). How Much for a Legal Intern? Internships at Law Offices in Serbia. *Pravni zapisi*, XIV/1, 126–147. <https://doi.org/10.5937/pravzap1-40711>
- Eaton, N. R., Krueger, R. F., Skodol, A. E., Grant, B. F., Keyes, K. M., Balsis, S., Markon, K. E., Hasin, D. S. (2012). An Invariant Dimensional Liability Model of Gender Differences in Mental Disorder Prevalence: Evidence from a National Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 121/1, 282–288. DOI: [10.1037/a0024780](https://doi.org/10.1037/a0024780)
- Ellis, L. A., Collin, P., Hurley, P. J., Davenport, T., Burns, J. M., Hickie, I. B. (2013). Young men's attitudes and behaviour in relation to mental health and technology: Implications for the development of online mental health services. *BMC Psychiatry*, 13 (1), 119. DOI: [10.1186/1471-244X-13-119](https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-119)
- Feitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., Almeida, L. S. (2020). Psychology in Higher Education in Portugal: Performance in Polytechnic Institutes. *Psychology in Higher Education* 25, e48061. Available at: <https://www.scielo.br/j/pe/a/DspG6TPJm885ZrmjRBcKkqf/?format=pdf&lang=en>
- Fines, B. G. (2008). Fundamental Principles and Challenges of Humanizing Legal Education. *Washburn Law Journal*, 47, 313–326. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1326929>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49/3, 233–240.
- Gunnell, D., Kidger, J., Elvidge, H. (2018). Adolescent mental health in crisis, *BMJ* 361 k2608. doi: [10.1136/bmj.k2608](https://doi.org/10.1136/bmj.k2608)
- Harries, M. D., Kim, S. W., Grant, J. E. (2016). A Comparative Study of Obsessionality in Medical Students, Law Students, and Controls, *Psychiatr Q*. DOI [10.1007/s11126-016-9481-8](https://doi.org/10.1007/s11126-016-9481-8)
- Huxham, M., Campbell, F., Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 125–136. DOI: [10.1080/02602938.2010.515012](https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012)
- Ilić Živojinović, J. B. (2014). Analysis of the connection between socio-environmental factors and academic stress with students' mental health. Doctoral dissertation. [In Serbian]
- Jackson, J. T. (2021). Wellness and Law: Reforming Legal Education to Support Student Wellness. *Howard Law Journal*, 65 (1). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3839050>
- Kodžopeljić, J., Pekić, J. (2017). *Psychology in teaching – Selected topics from the psychology of education* (textbook for students in teacher education groups). Filozofski fakultet, Novi Sad. Available at: https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/PSIHOLOGIJA_U_NASTAVI_0.pdf. [In Serbian]
- Laal, M., Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.

- Lalić Vučetić, N., Ševkušić, S. (2020). Encouraging autonomy and intrinsic motivation in working with students. *Collection of works "The Talented: personal and social perspective"*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov". [In Serbian]
- Lungulov, B., Milutinović, J., Anđelković, A. (2020). Teaching Inventory Perspective (TPI): Validation and possibilities of applying scale in Serbia. *Andragoške studije*, 11, 145–168. doi: [10.5937/AndStud2002145L](https://doi.org/10.5937/AndStud2002145L) [In Serbian]
- Marks, S. R. (1974). Durkheim's Theory of Anomie. *American Journal of Sociology*, 80 (2). DOI:[10.1086/225803](https://doi.org/10.1086/225803).
- Meng, J. (2023). Exploring the Gender Differences in Various Mental Health Problems of Adolescents. *Communications in Humanities Research*, 6 (1), 8–15. DOI:[10.54254/2753-7064/6/20230005](https://doi.org/10.54254/2753-7064/6/20230005)
- Muntean, R., Stefanica, V., Rosu, D., Boncu, A., Stoian, I., Oravitan, M. (2024). Examining the interplay between mental health indicators and quality of life measures among first-year law students: a cross-sectional study. *PeerJ* 12:e18245. <https://doi.org/10.7717/peerj.18245>
- Norman, R. M. G., Sorrentino, R. M., Windell, D., Manchanda, R. (2008). The role of perceived norms in the stigmatization of mental illness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 851–859. DOI [10.1007/s00127-008-0375-4](https://doi.org/10.1007/s00127-008-0375-4)
- Padilla, L. M. (2017). Whoosh – Declining Law School Applications and Entering Credentials: Responding with Pivot Pedagogy. *International Journal of Arts and Humanities*, 3 (2), 43–64. <https://scholarlycommons.law.cwsl.edu/fs/221>
- Perućica, R., Živanović, S., Jorgić, D., (2022). Learning to learn in the context of pedagogical theoretical cognitions. *Društvene i humanističke studije*, 4 (21), 541–558. DOI [10.51558/2490-3647.2022.7.4.541](https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.4.541). [In Serbian]
- Randelović, D. J., Mitrović, M. Z., Todorović, D. Lj. (2015). Psychological Counselling Centre for Students – Need, Desire, Necessity. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy XLV/3*, 143–166. DOI: [10.5937/ZRFFP45-8663](https://doi.org/10.5937/ZRFFP45-8663)
- Randelović, K., Randelović, D. (2013). Possibility of applying the self-determination theory to explain the work motivation and benefits of employees. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 43 (1), 471–488. [In Serbian]
- Rickwood, D. J., Coleman-Rose, C. L. (2023). The effect of survey administration mode on youth mental health measures: Social desirability bias and sensitive questions. *Heliyon* 9 (2023) e20131. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20131>
- Ryan, M. R., Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.). *Handbook of selfdetermination research*, 3–36, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55/1, 68–78.
- Schiltz, P. J. (1999). On Being a Happy, Healthy, and Ethical Member of an Unhappy, Unhealthy, and Unethical Profession. *Vanderbilt Law Review*, 52 (4). Available at: <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vlr/vol52/iss4/2>
- Schwartz, M. H. (2008). Humanizing Legal Education: An Introduction to a Symposium Whose Time Came. *Washburn Law Journal*, 47, 235–246. Available at: <https://scholarlycommons.pacific.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1312&context=facultyarticles>

- Sheikh, A., Payne-Cook, C., Lisk, S., Carter, B., Brown, J. S. L. (2025). Why Do Young Men Not Seek Help for Affective Mental Health Issues? A Systematic Review of Perceived Barriers and Facilitators among Adolescent Boys and Young Men. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3 (2), 565–583. DOI:[10.1007/s00787-024-02520-9](https://doi.org/10.1007/s00787-024-02520-9)
- Sheldon, K. M., Krieger, L. S. (2004). Does Legal Education Have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being. *Behavioral Sciences and the Law*, 22, 261–286. DOI: [10.1002/bsl.582](https://doi.org/10.1002/bsl.582)
- Simić Vukomanović, I. (2015). Assessment of mental health and prevention of mental disorders of the student population. Doctoral dissertation. University of Kragujevac – Faculty of Medical Sciences. Available at: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4664> [In Serbian]
- Simić Vukomanović, I., Mihajlović, G., Kocić, S., Đonović, N. (2016). The prevalence and socioeconomic correlates of depressive and anxiety symptoms in a group of 1,940 Serbian university students. *Vojnosanitetski pregled*, 73 (2), 169–177. DOI: [10.2298/VSP141106143S](https://doi.org/10.2298/VSP141106143S)
- Simić, N., Vranješević, J., Stančić, M. (2019). Roma in Higher Education – Psychological and Social Capital as Factors of Academic Success. *Andragoške studije*, 11, 127–148. DOI:[10.5937/AndStud1902127S](https://doi.org/10.5937/AndStud1902127S)
- Skead, N. K., Rogers, S. L., Johnson, W. R. (2020). The role of place, people and perception in law student well-being, *International Journal of Law and Psychiatry*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2020.101631>
- Urhanhe, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework, *Educational Psychology Review*, 35 (2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vlajković, M., Dabetić, V. (2023). Building Transversal Skills and Competences in Legal Education. In: Gstrein, Oskar J. et al. (eds.). *Modernising European Legal Education (MELE) – Innovative Strategies to Address Urgent Cross-Cutting Challenges*, Springer – European Union and its Neighbors in a Globalized World, 93–106.
- Vujačić, M. B., Mirkov, S. I., Stanišić, J. M. (2022). Learning motivation and strategies of students at universities in Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54 (2), 143–166. doi.org/10.2298/ZIPI2202143B.
- Vujanić, M., Gortan-Premk, D., Dešić, M., Dragičević, R., Nikolić, M. (ed.), Nogo, Lj., Pavković, V., Ramić, N., Stijović, R., Radović Tešić, M. & Fekete, E. (2011). *Dictionary of the Serbian Language – edited and revised edition*. Novi Sad: Matica srpska. Available at: <https://archive.org/details/recnik-srpskoga-jezika-2011/page/430/mode/2up> [In Serbian]
- Vukadinović, S., Domazet, S., Ješić, J. (2018). Employment and unemployment of youth in the Republic of Serbia, current state and prospects. *Poslovna ekonomija*, 12 (1), 20–32. DOI:[10.5937/poseko13-17158](https://doi.org/10.5937/poseko13-17158)

Internet sources / Интернет извори

- American Association of Law Schools (AALS). Available at: <https://www.aals.org/>
- Blic. Reaching graduation without too many efforts – fewer students at state faculties; only four faculties in Belgrade fill all places. Available at: <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/sve-manje-studenata-na-drzavnim-fakultetima-samo-cetiri-u-beogradu-popunili-mesta/6r844gv> [In Serbian] (Accessed on 4 March 2025)
- Borba – Information portal. Decreasing interest in the Faculty of Law: more than 1,500 unemployed legal experts. Available at: <https://borba.me/sve-manje-interesovanje-za-pravni-fakultet-vise-od-1-500-nezaposlenih-pravnika/> [In Serbian] (Accessed on 4 March 2025)
- Cambridge Dictionary. Word Humanize. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/humanize?q=humanizing> (Accessed on 4 March 2025).
- European Commission (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (Accessed on 27 February 2025)
- Faculty of Law, University of Belgrade. Support programs to better-quality and more efficient studying. Available at: <http://orijentacija.ius.bg.ac.rs/> [In Serbian]
- Institute for Law Teaching and Learning (ILTL). Available at: <https://lawteaching.org/>
- SeConS (2016). Party employment in the public sector as one of the key mechanisms of political clientelism in modern Serbia. *Data and recommendations for public policies*. Available at: <https://secons.net/wp-content/uploads/2022/01/34-Partijsko-zapostljavanje-u-javnom-sektoru-kao-jedan-od-kljucnih-mehanizama-politickog-klijentelizma-u-savremenoj-Srbiji.pdf> [In Serbian]

APPENDIX/ПРИЛОГ

Табела 1: *Структура узорка* / Table 1: *Sample structure*

Варијабле/Variables	Категорије варијабли/ Categories of variables	N	(%)
Пол/Gender	женски/female	212	76,5 %
	мушки/male	64	23,1 %
Година студија/Year of study	прва/first	209	75,5 %
	друга/second	38	13,7 %
	трећа/third	17	6,1 %
	четврта/fourth	12	4,7 %
Успех у средњој школи/ Secondary school grades	добар/good	4	1,4 %
	врло добар/very good	57	20,6 %
	одличан/excellent	216	78,0 %

Варијабле/Variables	Категорије варијабли/ Categories of variables	N	(%)
Социоекономски статус/ Socio-economic status	Можемо да покријемо трошкове хране, али нам други основни трошкови представљају проблем/We can cover costs of food, but other basic costs are a problem	11	4,0 %
	Можемо да покријемо основне трошкове, али нам додатни трошкови представљају проблем/We can cover basic costs, but additional costs are a problem	49	17,9 %
	Имамо довољно новца за све претходно наведено/We have enough money for all the above-listed	120	43,8 %
	Имамо довољно новца и за скупља путовања/We have enough money for more expensive travel too	79	28,8 %
	Ниједан трошак нам не представља проблем/No costs are a problem for us	15	5,5 %

Табела 2: Планирани и положени испити у јануарском и фебруарском року /
Table 2: Planned and passed exams in January and February

Варијабле/Variables	Планирани испити/ Planned exams		Положени испити/ Passed exams	
	N	%	N	%
Ниједан испит/No exams	5	1,8 %	82	29,6 %
Један испит/One exam	17	6,1 %	62	22,4 %
Два испита/Two exams	123	44,4 %	82	29,6 %
Три испита/Three exams	117	42,2 %	40	14,4 %
Више од три испита/More than three exams	15	5,4 %	11	4,0 %

Табела 3: Задовољство начином на који се учи /
Table 3: Satisfaction with the learning method

Варијабле/Variables	n	(%)
Нимало задовољни/Not satisfied at all	31	11,2 %
Умерено незадовољни/Moderately dissatisfied	39	14,1 %
Ни задовољни, ни незадовољни/Neither satisfied nor dissatisfied	97	35,0 %
Умерено задовољни/Moderately satisfied	90	32,5 %
Веома задовољни/Very satisfied	20	7,2 %

Табела 4: *Зашто студенти не зајочину процес учења* /
Table 4: *Why students do not begin the learning process*

Варијабле/Variables	n	(%)
Недостаје ми мотивација за учење/I miss the learning motivation	105	37,9 %
Лекције су јако велике и то ме унапред обесхрабри/Units are rather long and that discourages me in advance	174	62,8 %
Не могу непрестано да учим/I can't learn constantly	194	70,0 %
И ако будем учио/ла, добићу лошу оцену/Even if I learn, I will get a bad grade.	167	60,3 %
Имам превише дистрактора (ометача) у окружењу у којем учим/There are too many distractors in my learning environment	238	85,9 %

Табела 5: *Проблеми приликом учења* / Table 5: *Problems in learning*

Варијабле/Variables	AC
Стално одлажем почетак процеса учења/I always delay the beginning of the learning process	3,5
Током учења брзо одустајем јер ми је прече нешто друго/When learning, I quickly give up because something else is more important	2,6
Касно почињем са учењем, тј. пред сам испит („кампањски учим”)/I start learning too late, at the very last moment	2,7
Док учим, дешава ми се да ми се помеша градиво/When learning, I happen to mix up the units	2,8
Током учења размишљам о испиту и осећам предиспитни страх/When learning, I think about the exam and I feel exam nerves	3,5
Током учења само прелазим градиво и читам, не проверавам и не понављам научено/When learning, I only browse the textbook without checking up or repeating what I have learnt	2,2
Правим план (дневни, недељни и месечни) и организујем своје учење/I make a plan (daily, weekly and monthly) and organize my learning.	3,2
Имам велике тешкоће у разумевању градива/I have great difficulty in understanding the units	2,2

Напомена: Испитаници су одговарали на скали од 1 до 5 / Note: The respondents replied on the scale from 1 to 5

Табела 6: *Проблеми пред/на испитију* / Table 6: *Problems before/during the exam*

Варијабле/Variables	AC
Пред сам испит имам видљиве знаке нервозе, као што су знојење дланова, дрхтање руку и слично/Before the exam I have visible symptoms of nervousness, for example, palms sweating, hands shaking etc.	3,4
Пред испит ми све „игра у стомаку”/Before the exam, I feel my stomach turning upside down	3,6
Осећам мучнину пред испит/I feel nausea before the exam	3,0
Док читам питања, имам осећај да ни на једно питање не знам одговор/When reading exam questions, I feel as if I don't know an answer to any of them	3,4

Варијабле/Variables	AC
У паници сам пре и током испита/I am panic-stricken before and during the exam	3,3
Током испита ми „стане мозак”/During the exam my brain simply doesn't work	2,9
Када се испит заврши, сетим се одговора на питања код којих ми је стао мозак/After the exam, I remember answers to the questions that I couldn't solve	3,1
Имам тешкоћа да заспим ноћ пред испит/I have difficulty in falling asleep the night before the exam	3,5
Правим грешке на лаким питањима или упишем одговоре на погрешно место/I make mistakes in easy questions or write my answers in wrong places	2,5
Имам тешкоће да изаберам један од понуђених одговора/I have difficulty in choosing one of the offered answers	2,5

Напомена: Испитаници су одговарали на скали од 1 до 5 / Note: The respondents replied on the scale from 1 to 5

Табела 7: Технике учења / Table 7: Learning techniques

Варијабле/Variables	AC
Сумирам оно што учим/I sum up what I have learnt	3,5
Замишљам да објашњавам неком другом оно што учим/I imagine explaining what I learn to someone else	3,5
Користим мнемоничка средства (асоцијације између речи, риме)/I use mnemonic means (word associations, rhymes)	2,5
Правим мапе ума онога што учим/I make a mind map of what I learn	2,2
Постављам себи питања док учим градиво/I ask myself questions while learning a unit	2,8
Брзо ишчитавам градиво пре учења/I quickly browse before learning	2,9
Разрађујем оно што учим/I elaborate on what I learn	3,5
Правим белешке док учим/I make notes while learning	3,7
Подвлачим или маркирам градиво које учим/I underline or annotate what I learn	4,5
Проверавам себе колико сам научио/I check up how much I have learnt	3,9
Распоредим градиво на више делова/I divide units into several parts	4,1
Поново читам градиво које учим/I re-read units I am learning	4,3
Размишљам како могу да поправим своје учење/I think about how to improve my learning	3,6

Табела 8: Обраћање за помоћ / Table 8: Asking for help

Варијабле/Variables	AC
Обраћао/ла се за помоћ колегама/I have asked my colleagues for help	2,4
Обраћао/ла се за помоћ породици/I have asked my family for help	2,3
Обраћао/ла се за помоћ стручњацима/I have asked experts for help	1,5
Обраћао/ла се за помоћ професорима/I have asked my teachers for help	1,4

Напомена: Испитаници су одговарали на скали од 1 до 5 / Note: The respondents replied on the scale from 1 to 5