

Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet
Studijski program za psihologiju

Master rad

**UTICAJ *ONLINE* NASTAVE NA SUOČAVANJE SA ISPITNOM SITUACIJOM I
SAMOEFIKASNOST KOD STUDENATA**

Mentor: prof. dr Milica Drobac Pavićević

Student: dipl. psiholog Varajić Marija

Nikšić, 2023.

SADRŽAJ

APSTRAKT	2
ABSTRACT	3
UVOD	4
TEORIJSKI DIO I	7
1. ULOGA NASTAVE I ISPITIVANJA U OBRAZOVANJU	7
1.1. Metodika nastave	8
1.2. Online nastava	10
1.3. Ispitna situacija	12
2. TEORIJSKI PRISTUP SUOČAVANJU SA STRESOM	14
2.1. Strategije suočavanja sa stresom	18
2.2. Suočavanje sa ispitnom situacijom	19
2.3. Istraživanja suočavanja sa ispitnom situacijom u virtuelnom okruženju	21
3. KONCEPT SAMOEFIKASNOSTI	24
3.1. Bandurin model	25
3.2. Opšta samoefikasnost	26
METODOLOŠKI DIO II	28
4. METODOLOŠKI KONCEPT ISTRAŽIVAČKOG RADA	28
4.1. Problem istraživanja	28
4.2. Motiv i ciljevi istraživanja	29
5. HIPOTEZE	30
6. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	33
7. STRUKTURA UZORKA	35
8. REZULTATI	44
8.1. Ispitivanje razlika u korišćenju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom	44
8.2. Ispitivanje razlika u samoefikasnosti ispitanika	47
8.3. Ispitivanje povezanosti samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom	49
ZAKLJUČAK	51
Ograničenja i dalji pravci u istraživanju	54
LITERATURA	56
PRILOG 1	60

PRILOG 2. Skala Opšte samoefikasnosti..... 62

APSTRAKT

Online časovi postaju sve popularniji i ovaj vid nastave često biva upoređivan sa tradicionalnom nastavom koja se odvija uživo. Online nastava je u određenim segmentima slična tradicionalnoj ali se umnogome od nje razlikuje naročito s aspekta metoda koje nastavnici koriste prilikom obrazovnog procesa, verbalne i neverbalne komunikacije tokom ispitivanja i slično. Na taj način se problematizuje dovoljna obučenost nastavnika za takvu koncepciju nastave i tehnički uslovi za njeno izvođenje studenata i učenika. Važno je bilo ispitati kako je online nastava povezana i kako utiče na određene psihološke varijable kod učenika i studenata kao što su samoeфикаsnost i suočavanje sa ispitnom situacijom, kako bismo vidjeli da li ima određenih razlika u odnosu na klasičan oblik nastave. U ovom istraživanju ispitani smo dvije grupe učenika i studenata koji su pohađali obaveznu online nastavu i tokom nje polagali ispite i drugu grupu koja je pohađala klasičnu nastavu. Rezultati su ukazali da ipak postoji određena razlika između grupa u odnosu na režim nastave što bi trebalo dodatno ispitivati. Hi kvadrat nije ukazao da su pronađene statistički značajne razlike između grupa studenata ispitivanih tokom online nastave i grupe studenata ispitivanih klasičnim metodom po pitanju sve četiri strategije suočavanja sa ispitnom situacijom. Viši nivo samoeфикаsnosti zabilježen kod ispitanica ženskog pola koje su pohađale online nastavu, ali ovakva razlika nije utvrđena u odnosu na pol u grupi koja je pohađala tradicionalnu nastavu. Ovim istraživanjem takođe su potvrđeni raniji nalazi koji ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između varijable samoeфикаsnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom.

Ključne riječi: online nastavi, klasična nastava, samoeфикаsnost, stres, suočavanje sa ispitnim situacijama, strategije suočavanja.

ABSTRACT

Online classes are becoming more and more popular and this type of teaching is often compared to traditional face-to-face teaching. Online teaching is similar to traditional teaching in certain segments, but differs from it in many ways, especially in terms of the methods used by teachers during the educational process, verbal and non-verbal communication during examinations, and the like. In this way, the sufficient training of teachers for such a conception of teaching and the technical conditions for its implementation by students and pupils are problematic. It was important to examine how online teaching is connected and how it affects certain psychological variables in pupils and students, such as self-efficacy and coping with the exam situation, in order to see if there are certain differences compared to the classical form of teaching. In this research, we examined two groups of pupils and students who attended compulsory online classes and took exams during it, and another group who attended classical classes. The results indicated that there is still a certain difference between the groups in relation to the teaching regime, which should be further investigated. Chi-square did not indicate that statistically significant differences were found between the groups of students examined during online classes and the group of students examined using the classical method regarding all four strategies for coping with the exam situation. A higher level of self-efficacy was recorded in female respondents who attended online classes, but this difference was not established in relation to gender in the group that attended traditional classes. This research also confirmed earlier findings that indicate the existence of a statistically significant relationship between the self-efficacy variable and coping strategies with the exam situation.

Keywords: online teaching, classical teaching, self-efficacy, stress, coping with exam situations, coping strategies.

Do prije samo nekoliko godina niko nije ni mogao da pretpostavi u kolikoj mjeri će pojava jednog novog virusa uticati na promjenu životnog stila ljudi širom svijeta. Virus se širio velikom brzinom a ljudi su bili primorani da se prije ili kasnije adaptiraju na novonastale okolnosti. Gotovo preko noći došlo je do uvođenja restriktivnih epidemioloških mjera, zabrane okupljanja, zatvaranja škola i drugih objekata, obustavljanje gradskog i međugradskog saobraćaja i mnogih drugih koje su zahvatile i obrazovni sistem. Kako je interakcija studenata međusobno i sa nastavnicima bila onemogućena jedini način za dalje prenošenje znanja postao je onlajn metod, uz pomoć internet platformi i na bezbjednoj distanci. Takva promjena rezultirala je i promjenama u načinu ispitivanja studenata odnosno provjeravanja njihovog znanja, na šta su velikim dijelom bili nepripremljeni ne samo nastavnici već i studenti, budući da ispitna situacija predstavlja mnogo više od formalne provjere naučenog. U tom smislu je onlajn nastava mogla uticati na lični doživljaj sopstvenih sposobnosti odnosno samoeфикаsnost studenata i njihovu primjenu različitih strategija za suočavanje sa ispitnom situacijom.

Pojavom pandemije virusa COVID 19 koja je otpočela 2020-te godine u Vuhanu u Kini i brzo se proširila cijelim svijetom, radi sprečavanja daljeg širenja infekcije došlo je do masovnog zatvaranja škola i univerziteta zbog čega je gotovo dvije milijarde učenika i studenata prestalo da pohađa obrazovne institucije. Jedan princip obrazovanja “licem u lice” u učionicama i amfiteatrima zamijenjen je gotovo preko noći jednim potpuno novim online načinom uz pomoć digitalnih i elektronskih instrumenata, kao i internet platformi. Bez obzira što živimo u eri u kojoj dominira upotreba interneta i u kojoj se kompjuteri veoma često koriste u gotovo svim sferama života, nagli prelazak na ovaj vid obrazovanja postao je pravi izazov ali i ispit čovječanstvu. Nekako se nisu mogle zanemariti socio-ekonomske “rupe” koje su vrlo brzo postale vidljive nakon pojave pandemije, a koje su se odnosile na podatke o velikom broju porodica koje su digitalno nepismene ili koje jednostavno nemaju mogućnost da priušte jedan ili više računara za svoju djecu.

S druge strane, obrazovanje se ne sastoji samo od aspekata koji podrazumijevaju učenje različitih tematskih cjelina. Obrazovanje je negdje među studentima i učenicima prepoznato i kroz sam odlazak u školu ili fakultet, komunikaciju i druženje sa drugim studentima i učenicima, verbalno i neverbalno komuniciranje sa profesorima tokom predavanja, mogućnost uvida u

različite reakcije svih prisutnih u učionici i mnogo štošta. Prelaskom na online sistem nastave veliki broj tih aspekata postao je nekako zanemaren a negdje i nemoguć. Razlike su se mogle najbolje zapaziti u ispitnim situacijama, bez obzira da li se radilo o usmenom ili pismenom provjeravanju znanja (Hannay & Newvine, 2006). S obzirom da se radi o komunikaciji koja je u mnogo čemu ograničavajuća, studentu ili učeniku bilo je mnogo lakše da se koristi nedozvoljenim sredstvima tokom ispitivanja i da na taj način obmane profesora ne prikazajući stvarno stanje svog znanja, na šta je ukazala metastudija u kojoj je pažljivo analizirano 58 publikacija na ovu temu u periodu od 2010 do 2021 godine. (Noorbehbahani et al., 2022). Zbog takvih okolnosti koje su postale vrlo moguće možda bismo mogli posumnjati u efikasnost ovakvog sistema nastave i na to kako on može da utiče na sam status obrazovanja mladih ljudi koji će znanje stečeno ovakvim oblikom edukacije u budućnosti trebati negdje da primijene ali i na motivaciju učenika i studenata koji su zaista bili zainteresovani da uče i nauče, a njihov uspjeh se ne bi mogao jasno razlikovati od uspjeha onih koji varaju na online ispitima.

Upravo zbog svih tih nabrojanih okolnosti postalo je vrlo važno ispitivati kako, na koji način i u kojim segmentima je online nastava naročito uticala na stizanje i na nivo znanja kod mladih ljudi koji su u procesu edukacije. Mi smo u ovom radu izabrali da ispitujemo suočavanje sa ispitnom situacijom i samoefikasnost kod studenata koji su pohađali online nastavu, kako bismo te rezultate mogli da uporedimo sa osobama koje su studirale najkasnije godinu dana prije početka pandemije. Kako bismo postavili adekvatan okvir za interpretaciju rezultata u prvom dijelu ovog rada biće predstavljena teorijska razmatranja uz rezultate empirijskih istraživanja u vezi sa ovom temom koja su ranije vršena. Biće objašnjen i predstavljen pojmovni aparat kako bi čitaocu bila jasnija sama struktura rada. Na taj način moći ćemo da steknemo uvid u razlike između online i tradicionalnog obrazovnog procesa.

U istraživačkom dijelu konkretizivaćemo metodološke korake problem i predmet istraživanja, ciljeve i zadatke koji ih slijede. Nakon objašnjenja ključnih varijabli koje ćemo ispitivati predstavićemo i hipoteze koje se baziraju na određenim empirijskim nalazima, a koje će biti provjeravane uz pomoć statističkih testova a u skladu sa pravilima statistike i psihometrije. Nakon toga slijediće rezultati koje ćemo interpretirati i sublimirati u zaključak.

TEORIJSKI DIO I

1. ULOGA NASTAVE I ISPITIVANJA U OBRAZOVANJU

Obrazovanje kao pojava može se zapaziti na radovima crteža pronađenim u pećinama koji dosežu još iz praistorijskog doba, kada su tadašnji ljudi putem njih pokušavali da budućim generacijama prenesu svoje viđenje svijeta. Promišljanje o samom pojmu obrazovanja naročito je zapaženo i u antičkom dobu kada se tragalo za suštinom saznanja i smisla života, te sagledavanje položaja čovjeka u odnosu na svijet u kojem bivstvuje. Nekad je obrazovanje predstavljalo privilegiju umnih, nekad onih bogatih dok danas ono predstavlja nasušnu potrebu svih ljudi koji se teže uklopiti u savremene tokove društva. Nekad se pojmovi obrazovanja i vaspitanja izjednačavaju iako je potrebno znati da je obrazovanje ipak uži pojam od vaspitanja, naročito kada se uzima u obzir školsko obrazovanje. Pod obrazovanjem se u ovom smislu podrazumijeva proces usvajanja znanja, izgrađivanja vještina i navika, razvoja sposobnosti, usvajanja sistema vrijednosti i pravila ponašanja (Gvozdenović, 2011).

Kroz proces obrazovanje ličnost se oblikuje i formira i zbog toga škole imaju veliku ulogu u tome. Trebamo imati na umu da djeca provode gotovo pola svog dana u školskim klupama, sa učiteljima, profesorima i školskim drugarima, zbog čega je škola vrlo važan agens socijalizacije. Formalno obrazovanje u smislu učenja različitih oblasti tokom časova teško se može razmatrati nezavisno od socijalnog života učenika koji postoji paralelno. Način na koji se sprovodi nastava u tijesnoj je vezi sa uspješnošću učenja bez obzira na neke druge indikatore koji se tiču isključivo karakteristika učenika/studenta (inteligencija, pažnja itd.) (Logožar, 2021). Iz tog razloga u ovom odjeljku ćemo reći nešto više o samoj metodici nastave, načinima provjere znanja i njihovom položaju u odnosu na efikasnost obrazovanja. To je neophodno da bi se razumjelo zbog čega nagla promjena u načinu nastave, učenja i ispitivanja može biti u vezi sa samoefikasnošću i uspješnim učenjem gradiva kod studenata.

1.1. Metodika nastave

Metodika predstavlja teoriju o procesu sticanja znanja, vještina i navika iz određenog naučnog područja, umjetnosti ili praktičnog ljudskog iskustva (Pranjić, 2011). Metodika nastave predstavlja posebnu naučnu pedagošku disciplinu koja proučava zakonitosti procesa podučavanja, učenja, samoučenja i stvaralaštva u okviru nastavnih predmeta, nastavnih sistema ili savremenih pedagoških procesa (Vasojević i sar., 2021). Način na koji se nastava odvija od suštinske je važnosti za to kako će učenici razumjeti, prihvatiti i upamtiti prezentovano gradivo. Dakle, uloga nastavnika (njegovih kvalifikacija i sposobnosti za izvođenje nastave) od enormnog je značaja za uspješnu implementaciju nastavnih metoda. Razvoj tradicionalne škole kakva nam je poznata (u učionicama) trajao je stotinama godina i odvijao se u okviru obrazovnih institucija koje su se takođe razvijale i mijenjale uporedu sa promjenama u društvu. Glavna odlika tradicionalne nastave sastoji se u usmenom predavanju školskog gradiva (kroz verbalnu komunikaciju) pri čemu se između učenika i nastavnika može odvijati i neverbalna komunikacija, a nastavnik je taj koji postavlja pravila ponašanja i granice u učionici. Nastavno gradivo koje je na ovaj način predstavljeno podstiče učenike da aktivno učestvuju u predavanjima, da prateći verbalne i neverbalne sadržaje komunikacije postavljaju pitanja čime se dodatno obezbjeđuje trajno pamćenje gradiva i njegova efektivnija primjena u budućnosti (Hannay & Newvine, 2006).

Nastavnici primjenjuju različite strategije koje omogućavaju kvalitetniju interakciju između učenika i nastavnika, ali koje u velikoj mjeri zavise od umijeća samog nastavnika. U tradicionalnim nastavnim strategijama nastavnici se nalaze u središtu aktivnosti i predstavljaju subjekte nastave dok su učenici pasivni objekti nastave i primaoci informacija (Gvozdenović, 2011). Međutim, kako je u ovakvim slučajevima podučavanje odvojeno od vježbanja tradicionalne strategije nastave su unaprijeđene na način da su nastavnici insistirali na uvođenju manjih istraživačkih timova, fokusiranje na kreativnost i slobodu za prekidanje nastavnika i postavljanje pitanja, nasuprot rigidnosti koja bi se sastojala u nedovoljnoj slobodi, stresu i formalističkom upamćivanju gradiva. U današnjem vremenu koncept tradicionalne nastave značajno je unaprijeđen u smislu osavremenjavanja strategija nastave posredstvom kojih se informacije grupišu, kritički interpretiraju sa mogućnošću anticipiranja posljedica, a pri svemu tome učenik/student je u centru aktivnosti. Ovakve strategije koje podrazumijevaju interkaciju

teško se mogu održavati online putem u punom njihovom smislu. Istraživanja su pokazala da su učenici i studenti kojima se gradivo prenosi isključivo putem prezentacija manje motivisani i zainteresovani za praćenje nastave i usvajanje gradiva (Zimmeramn & Rosenthal, 1974; Pranjić, 2011; prema Nikolić i sar., 2020).

Nastavne metode koje podrazumijevaju načine rada u nastavi predstavljaju sastavni dio nastavnog procesa koji se odigrava između učenika i nastavnika (prema Kućan i sar., 2021). Kao najčešće izdefrencirale su se nastavne metode : usmeno izlaganje, razgovor, ilustracije. Svaka od nabrojanih metoda uglavnom nije samostalno dovoljno već je neophodna njena kombinacija sa drugim metodama. Ono što je važno istaći jeste da je vrlo važno da učenik bude na pravi način podstaknut da postavlja pitanja koju god metodu da nastavnik koristi.

Ukoliko nema adekvatne interakcije sa nastavnikom pažnja popušta i manje su šanse da gradivo bude naučeno a još manje da bude primijenjeno u konkretnom primjeru (Gvozdrenović, 2011). Veliki uticaj u držanju pažnje tokom nastave imaju vizuelni stimulusi i neverbalna komunikacija (Nikolić i sar., 2020). Prema Kelly i saradnicima (2007) atmosfera u učionici pogodna za usvajanje znanja, postiže se onda kada je svakom učeniku stalo da drugi učenik uspije, odnosno kada među svima njima takođe postoji interakcija i kada ne razmišlja svako za sebe. Fizičko prisustvo i blizina u okviru fizičke učionice mogu doprinositi uspostavljanju većeg povjerenja između nastavnika i učenika (Nelsson, 2019).

Na osnovu raspodjele aktivnosti između nastavnika i učenika oblici nastave mogu biti posredni i neposredni (Šipek, 2020). Posredni oblici nastave podrazumijevaju način aktivnosti nastavnika tokom kojeg nastavnik usmjerava i kontroliše obrazovni proces posrednim sredstvima kao što su opšta organizacija rada, pripremanje specifičnih zadataka, uputstava, kontrolnih zadataka itd. Značaj posrednih oblika rada je u povećavanju samostalnosti učenika što vodi njihovoj većoj efikasnosti, kao i mogućnost da napreduju sopstvenim tempom u skladu sa ličnim predispozicijama i sposobnostima. S druge strane, neposredni oblici nastave podrazumijevaju da je nastavnik glavni nosilac časa. Ovim metodom može se povećati aktivnost učenika jer je nastavnik taj koji je inicira načinom svog predavanja, podstiče se takmičarski duh kod učenika i lakši je za organizaciju, ali i ekonomičniji. Više gradiva se može preći na ovaj način tokom jednog časa, ali je nastava više prilagođena prosječnom učeniku/studentu sa malim mogućnostima za detekciju i unapređivanje njihovih posebnih vještina i sposobnosti. Dakle, bez

obzira koje od strategija i metoda nastave da nastavnik odabere to kako će one da se implementiraju u obrazovni proces zavisi u velikoj mjeri od kompetencija samog nastavnika zbog čega je neophodno da se kontinuirano usavršavaju u polju nastavne metodike.

Sa razvijanjem informacionih tehnologija i uvođenjem online nastave u školama ta neophodnost još više dolazi do izražaja jer upravo savremene tehnologije zahtijevaju drugačije pristupe podučavanju, ali prije svega odlično poznavanje online konteksta. Studije koje se bave poređenjem učinka online nastave sa tradicionalnom nastavom in vivo pokazuju da studenti imaju različito postignuće i samoeфикаsnost tokom ispitnih situacija. Neka istraživanja govore u prilog tradicionalne (Zhihong et al., 2011) a neka u prilog online nastave (Wang et al., 2018) s tim da sam oblik nastave zapravo direktno utiče i na samoeфикаsnost tokom ispita održanog u istom režimu rada. Ne postoji još uvijek potpuni konsenzus u vezi toga, jer rezultati istraživanja koji su proučavali uticaj načina izvođenja nastave na samoeфикаsnost tokom ispitne situacije ne daju jedinstvene rezultate, što nas samo dodatno podstiče da dalje i dublje tragamo za uzrokom i razlikama između ova dva režima nastave. U vezi sa tim veoma je važno razmisliti koliko su i u kojoj mjeri nastavnici osposobljeni za nastavu u online režimu uz upotrebu informacionih tehnologija, te koliko svoje staro znanje po kojem su se i sami obučavali mogu da implementiraju u ove svrhe. U narednom tekstu napravićemo kratak osvrt i na online nastavu.

1.2. Online nastava

Oblik nastave poznat kao online nastava predstavlja način izvođenja ovog obrazovnog procesa putem uređaja savremenih informacionih tehnologija. Kada je ova vrsta učenja u pitanju jedino što nam je potrebno jeste uređaj sa kojeg smo u mogućnosti da pristupimo internet platformi na kojoj se predavanje odvija. Drugim riječima, nastavi je moguće pristupiti bilo kada

iz bilo kojeg mjesta na kojem se trenutno osoba nalazi. Đukić i Mađarić (2012) onlajn učenje definišu kao sistem u kojem su resursi za učenje i nastavnik dostupni učenicima/studentima putem interneta u realnom vremenu. S obzirom da se nastava može realizovati u realnom vremenu učenici su u interakciji sa nastavnikom kao i u slučaju tradicionalne nastave „licem u lice“. Međutim, to „licem u lice“ ne dešava se uživo već putem malih ekrana, pa nije baš u potpunosti moguće imati uvid u verbalnu i neverbalnu komunikaciju nastavnika, a nekad i zbog mrežnih problema nije moguće prekinuti nastavnika u pravom trenutku i postaviti pitanje ili argument. Ipak, prema nekim teoretičarima onlajn nastava ima i svoje prednosti kao što su prilagođavajuće vrijeme izvođenja, mjesto i trajanje učenja, mogućnost ponavljanja video i audio zapisa predavanja, mogućnost uštede vremena koje bi nekom bilo potrebno da provede u putu do fizičke učionice itd.(Hammasn et al., 2012).

Prema drugim teoretičarima onlajn nastava označava proces pružanja podrške učeniku/studentu i baš kao i fizički oblik nastave ima važnu ulogu u postizanju određenog nivoa edukacije, obrazovanja i napretka pojedinca (Surani & Hamidah, 2020). Malo ko je bio pripremljen za tako nagao prelaz s jednog oblika nastave na drugi nakon pojave infekcije virusom Covid 19. Kako učenici/studenti tako i nastavnici, ne samo u edukativnom smislu već i u smislu posjedovanja opreme i uređaja neophodnih za izvođenje onlajn nastave suočili su se sa svojevrsnim izazovom. S obzirom da Crna Gora predstavlja još uvijek jednu od država slabije ekonomske moći u kojoj pretežu ima dio stanovništva nižeg socio-ekonomskog statusa, veliki broj djece i studenata nije imao računare ili je po porodici postojao samo jedan računar bez obzira na to što se u njoj nalazi više đaka ili studenata. Drugi ozbiljni nedostatak onlajn nastave sastojao se u nedovoljnoj edukaciji nastavnika za izvođenje nastave ovim putem, pri čemu je u najvećoj mjeri nastava imala karakteristike mentorstva dok su roditelji djece ili sami studenti imali najveću ulogu u razradi gradiva van nastavnog procesa, što je pokazala analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji (Stojanović, 2021).

Primjena online učenja u obrazovnom procesu podrazumijeva kvalitetno oblikovanje nastavnih sadržaja koji se postavljaju na internet platformu, osmišljavanje kreativnih aktivnosti koje će biti i vizuelno i auditivno zanimljive polaznicima predavanja dovoljno da im drže pažnju u uslovima kada sam nastavnik manje može da kontroliše ponašanje učenika/studenta koji se ne nalaze u istom fizičkom prostoru. Tokom procesa učenja vrlo je važno redovno praćenje

aktivnosti polaznika nastave, davanje povratnih informacija o radu, predlaganje daljih aktivnosti, ocjenjivanje ostvarenih ishoda učenja itd. Tokom onlajn nastave bio je veliki akcenat ne samo na redovnom pohađanju nastave već i na domaćim zadacima i istraživačkim projektima na kojima su studenti i učenici trebali da rade tokom svog slobodnog vremena (Stojanović, 2021). Međutim, istraživanja su pokazala da je veliki broj studenata smatrao pohađanje onlajn časova manje obavezim i manje neophodnim zbog čega je odsustvo bilo veće. Osim toga, studenti su izvještavali i o tome da su bilježili svoje prisustvo time što bi bili prisutni elektronski putem naloga sa isključenom kamerom, dok su zapravo radili nešto drugo (Surani & Hamidah, 2020).

Onlajn nastava je pokazala prednosti ali i nedostatke u odnosu na fizičku nastavu u učionicama. Prednosti koje se izdvajaju su fleksibilnost u učenju, dostupnost materijala za učenje, organizacija učenja prema vlastitom rasporedu, razvijanje samostalnosti u učenju. Nedostaci koji su se isticali bili su neadekvatna količina gradiva (premalo ili previše), nerazumni rokovi za izvršenje zadataka, nedostatak objašnjenja, neusklađenost planova rada zbog čega je dolazilo do preklapanja na više platformi itd (Kelly et al., 2007; Đukić i Mađarić, 2012; Chytiuamy et al., 2021). Svakako onlajn nastavu je poželjno usavršavati jer je ona veoma korisna alternativa tradicionalnoj nastavi tokom vanrednih okolnosti kao u slučaju pandemije COVID 19, iako je potrebno mnogo raditi na informatičkoj pismenosti nastavnika i usavršavanju metoda za efikasnije izvođenje ovog vida nastave. S druge strane, istraživači su ukazali da izvođenje onlajn nastave doprinosi smanjenju anksioznosti kod studenata (prema Đukić i Mađarić, 2012). Kako stres često djeluje na to koliko dobro će neko predstaviti svoje znanje auditorijumu, vrlo je korisno ispitati kako studenti reaguju tokom onlajn ispitnih situacija, budući da je zabilježeno da se nivo stresa i anksioznosti tokom ispitivanja kod mnogih studenata povećava.

1.3. Ispitna situacija

Istraživači ispitnu situaciju opisuju kao proces provjere nivoa znanja onoga ko je obučavan iz nekog domena, od strane stručne i kvalifikovane osobe za tu provjeru (prema Zeidner, 1995). Pod ispitnom situacijom u ovom radu smatraćemo period od početka usmene ili pismene provjere znanja studenta od strane nastavnika do njenog završetka o kojem odlučuje nastavnik. Tokom tog perioda nastavnik putem različitih metoda pokušava da procijeni u kojoj mjeri je student savladao predviđeno nastavno gradivo i na osnovu svojih subjektivnih zapažanja ali i objektivnih parametara u vidu poklapanja studentovih odgovora sa realnim stanjem, predlaže ocjenu. Budući da je ocjena mnogim studentima jako važna i da je veliki broj studenata doživljava kao mjerilo ličnog uspjeha, period provjere znanja od strane trećeg lica koje će donijeti određeni sud može biti vrlo stresan.

Do sada je poznato da usmeno ispitivanje od strane profesora u učionicama ili amfiteatrima kod mnogih studenata izaziva anksioznost (Zhihong Zang, et al., 2011; Šimić, 2017). Da bismo razumjeli na koji način sama ispitna situacija djeluje stresno napravićemo osvrt na socijalnu anksioznost. Socijalna anksioznost proizilazi iz očekivanja ili prisutnosti interpersonalne evaluacije u zamišljenim ili stvarnim socijalnim okruženjima (Leandro & Catillo, 2010). Socijalna anksioznost je dakle u vezi sa ispitnom situacijom jer se pojavljuje kao izraz očekivanja i samoevaluacije u vezi sa realnom ili zamišljenom situacijom, a tokom ispita to je naročito izraženo jer se ispitivanje kruniše određenom ocjenom od strane ispitivača.

Ono što je zajedničko socijalnoj i ispitnoj anksioznosti jeste strah od neuspjeha i briga o tome kako nas drugi ljudi procjenjuju (Zeidner, 1995). S obzirom da je student u najvećoj mjeri zainteresovan (samim izlaskom na ispit) za svoj uspjeh na ispitu, zainteresovan je i da ostavi što bolji utisak o sebi i prenese svoje znanje što vjerodostojnije zbog čega će se u takvim situacijama koristiti različitim strategijama. Kakav će rezultat na provjeri znanja imati zavisi i od vjerovanja koje student ima u sopstvenu samoefikasnost, kako opštoj tako i onoj karakterističnoj za određenu situaciju (Barrows et al., 2013). Neke osobe su prirodno predisponirane da negativistički procjenjuju nastupajuće događaje i da brinu unaprijed o stvarima koje se još uvijek nisu dogodile zbog čega kažemo da imaju urođenu crtu anksioznosti (prema Šimić, 2011). Međutim, u ovom radu fokus će biti na situacijskoj varijabli poput ispitne situacije u onlajn režimu koja bi zbog samih karakteristika onlajn režima o kojem je gore bilo riječi, mogla da djeluje stresno na studente. Različite osobe se na različit način mogu suočavati sa stresom čemu

bi dodatno mogli doprinijeti ovakvi situacioni faktori, pa ćemo u daljem tekstu objasniti koncept suočavanja sa stresom.

2. TEORIJSKI PRISTUP SUOČAVANJU SA STRESOM

Koncept suočavanja sa stresom se pojavljuje u literaturi više od šezdeset godina i to najprije u eksperimentalnoj a potom i u psihoanalitičkoj psihologiji. Najprije su istraživači vršili eksperimente na životinjama inspirisani Darwinovom teorijom. U tim istraživanjima suočavanje se definisalo na osnovu ponašanja uz pomoć kojih životinje vrše kontrolu neprijatnih stimulusa kojima su izlagane: zadovoljavajući nagone ili snižavajući nivo aktivacije (Bandura, 1977; Dantzer & Goyman, 2013). Kada je u pitanju psihoanalitička teorija suočavanje sa stresom proučavano je paralelno sa mehanizmima odbrane (prema Cox et al., 1978).

Najistaknutija činjenica vezana za pojam stresa jeste njegova veoma široka upotreba u različitim naučnim disciplinama ali i kolokvijalnom govoru. Upravo iz tog razloga postoje neslaganja vezana za njegovo definisanje. Upotreba termina stres seže u prošlosti čak do 14-tog vijeka kada takođe ima nekoliko značenja (prema Cox, 1978). Činilo se da se ovaj termin podjednako odnosi i na oblik stimulusa (stresora) i reakciju organizma na taj stimulus (distres).

Mnogobrojne su definicije stresa budući da je on povezan gotovo sa svim segmentima ljudskog života. Stres je veoma rizičan faktor zdravlja kod ljudi budući da uzrokuje mnogobrojne psiho-fizičke bolesti, a takođe negativno utiče i na opšti kvalitet života (prema Kuljić i saradnicima, 2000). Druga definicija karakteriše stres kao stanje koje je izazvano određenim spoljašnjim determinantama kao što su umor, bolest, fizičke povrede ili određene emocionalne trauma (Dyal & Dyal, 1981). Prema zdravstvenim definicijama stress predstavlja iskustvo čovjekovog tijela tokom adaptacije na novonastale situacione faktore (Kuljić i sar., 2000). Stres zapravo ima svoju biološku funkciju da zaštiti organizam od nadolazećih prijetnji tako što mu omogućava da se blagovremeno pripremi za borbu ili bijeg iz opasne situacije. Zapravo organizam kada reaguje psihički i fizički na bilo koji potencijalno štetan faktor jeste stres (Myir-Ryan, 1989). Stresor predstavlja svaki stimulans koji izaziva reakciju stresa, a stresori mogu biti realni, imaginarni ali i interni i eksterni (Leandro & Catillo, 2010). Ukupan uticaj stresora zavisće uglavnom od njegovih i od karakteristika ljudi koji su njime pogođeni. Utvrđeno je da zbirne karakteristike stresora određuju njegov uticaj koji može biti realni i potencijalni (Lazarus & Cohen, 1977). Na primjer ukoliko je na radiju muzika koju inače volimo i slušamo i odjednom počne da svira vrsta muzike koja nam se ne sviđa, imamo mogućnost da utišamo taj stresor ili jednostavno da promijenimo radio stanicu, nakon čega se već osjećamo

bolje. Drugačije bi možda bilo ukoliko bismo bili primorani da svakog dana iz svog stana za vrijeme popodnevnog odmora trpimo buku koja dopire iz gradilišta u blizini i koju ne možemo da utišamo. Prema Lazarusu i Cohenu (1977) neophodna su dva uslova da bi potencijalni stresor postao stvarni stresor: mora postojati neizvjesnost u pogledu uticaja koji će takav stresor imati na pojedinca i potrebno je da ishod bude važan za tu osobu. Potrebno je razgraničiti da nisu svi stresori neprijatni za osobu. Životni događaji kao što su brak, novi posao, promjena grada i slično jesu stresori koji zahtijevaju fleksibilnost i prilagođavanje od strane pojedinca.

Dakle s obzirom da smo u prethodnom pasusu razgraničili pojmove stresa i distresa možemo zaključiti da suočavanje sa stresom predstavlja način na koji ljudi reaguju na stresne događaje, način na koji se nose sa njima ili se na njih adaptiraju. Neki autori smatraju da je razumijevanje suočavanja sa stresom mnogo važnije od istraživanja stresa samog po sebi (stimulusa koji ga izazivaju), iz razloga što bi napor za kontrolom svih mogućih stresora u okolini za organizam samo po sebi predstavljalo stres (Enfler & Parker, 1994). Drugim riječima, kako stres nije uvijek moguće izbjeći važno je znati na koji način se suočiti sa njim.

Neke teorije definišu suočavanje sa stresom kao dispozicionu crtu osobe koja je trajnog karaktera (Cox et al; Dyal & Dyal, 1981; Kuljić i sar., 2000; Persike & Seiffge-Krenke, 2012), dok druge teorije suočavanje sa stresom vide kao dinamičan proces koji je promjenljivog karaktera i korespondirajući sa objektivnim zahtjevima okoline i subjektivnom procjenom situacije (Lazarus & Cohen, 1977; Endler & Parker, 1994; Zeidner, 1995; Creel et al., 2013). Prema mnogim teorijama koje proučavaju stres a na koje ćemo se u nastavku osvrnuti, glavni zadaci suočavanja sa stresom jesu rješavanje problema i/ili emocionalna stabilizacija. Generalno, teorije koje se bave proučavanjem suočavanja sa stresom imaju u fokusu svog interesovanja ili crte ličnosti kao trajnu dispoziciju pojedinca da reaguje na određeni način, ili stanje u kojem se pojedinac nalazi a koje nije permanentno.

Takve teorije su uslovile pojavu velikog broja istraživanja povezanosti ličnosti i uspješnog suočavanja sa stresom odnosno prevladavanja. Međutim, naučni značaj ovih istraživanja nije bio toliki koliko se očekivalo, budući da je otkriveno da crte ličnosti igraju ulogu u suočavanju ali ona nije presudna (Daviu et al, 2019). Takođe, istraživanja Lazarusa i Folkman (prema Kuljić i sar., 2000) u kojima se istraživala priroda prevladavanja stresa kod pojedinaca u veoma različitim situacijama od onih bezazlenih do traumatičnih, ima malo konzistentnosti u

prevladavanju koje potiče od ličnosti. Ipak istraživanja su pokazala i da postoji veza neuroticizma i oslanjanja na maštu i izbjegavanje kada je u pitanju suočavanje sa stresom (Zeidner, 1995). Isto tako nađena je veza ekstraverzije sa pozitivnim stavom i pozitivnim razmišljanjem o budućem ishodu (Leandro & Catillo, 2010).

Teorije koje su orjentisane na stanja (stresogene situacije) više proučavaju odnose između strategija suočavanja koje koristi pojedinac i varijabli ishoda kao što su samoprocijenjena ili objektivno procijenjena efikasnost suočavanja, emocionalne reakcije koje prate određene napore suočavanja ili varijable predviđenog ishoda (Compas et al., 2001). Prema ovoj teoriji u većoj mjeri je važnije usredsrediti se na subjektivnu procjenu situacije odnosno stanja u kojem se nalazi od strane pojedinca. Prema njima je situacija odnosno stanje važnije od ličnosti jer ličnost ne mora doći do izražaja ukoliko nije isprovocirana određenim stanjem. Prema redukcionističkom modelu načine suočavanja sa stresom određuju isključivo zahtjevi i specifičnosti stresne situacije, dok se najviše u obzir uzimaju osobine stresora (D'Aurora & Fimian, 1988).

Interakcionistički odnosno transakcijski uzima u obzir kombinaciju oba gore opisana modela, te razmatra suočavanje sa stresom kroz prizmu kako karakteristika osobe tako i samog događaja koji uzrokuje stres (Mogg et al., 1990). U ovom pristupu suočavanje se posmatra u konkretnoj situaciji i u zavisnosti od toga u kojoj mjeri je osoba određenih ličnih karakteristika u stanju da procijeni karakteristike konkretne situacije i savlada zahtjeve koji proizilaze iz te situacije.

Mikroanalitički pristupi se fokusiraju na veliki broj specifičnih strategija suočavanja dok makroanalitički pristup funkcioniše na višem nivou opštosti i apstrakcije. Frojdova koncepcija o mehanizmima odbrane je primjer makroanalitičkog pristupa dok se mikroanalitički pristup više orjentiše na konstrukciju mjernih instrumenata, iako je često diskutabilno u kojoj mjeri je čvrsta teorijska osnova za njih (Myir-Ryan, 1989). U ovom radu stres ćemo posmatrati u svjetlu teorijskih pravaca kojima je fokus interesovanja bila konkretna situacija a ne crta ličnosti kada je suočavanje sa stresom u pitanju.

2.1.Strategije suočavanja sa stresom

Suočavanje sa stresom se definiše i kao pokušaj da se na kognitivnom, emocionalnom i ponašajnom planu prevladaju, podnesu ili ublaže zahtjevi koje neka konkretna situacija ponavlja (Compas et al., 2001). Takođe, postoji definicija suočavanja sa stresom koja ukazuje da to predstavlja skup radnji i postupaka koje pojedinac preduzima (misaonih, emocionalnih i ponašajnih) u cilju djelovanja na stresnu situaciju (Lazrus & Cohen, 1977). Dakle, suočavanje sa stresom je neodvojivo od konteksta situacije u kojoj se suočavanje dešava, a pod uticajem je kognicije pojedinca (interpretacije događaja) i njegovih kapaciteta da sa datom situacijom izađe na kraj.

Generalno, strategije suočavanja sa stresom mogu biti adaptivne i neadaptivne. Adaptivne strategije imaju za cilj dolazak do pozitivnog ishoda odnosno razrešenja stresne situacije i smanjenja ili eliminisanja njenih štetnih dejstava. S druge strane neadaptivne strategije suočavanja sa stresom nemaju za cilj zdrav način prevladavanja već uglavnom samo „maskiraju“ simptome stresne situacije ili ih privremeno preusmjeravaju. Za razliku od adaptivnih strategija neadaptivne nisu korisne za pojedinca i mogu dovesti do daljih fizičkih i psiholoških konsekvenci usled prolongiranja stresa (prema Genc, 2016).

Iako je neke događaje moguće preusmjeriti ili ublažiti njihov uticaj, nad nekim događajima nemamo kontrolu. U zavisnosti od toga kakav cilj suočavanjem želimo da postignemo teoretičari su strategije suočavanja sa stresom podijelili u tri glavne grupe (Endler & Parker, 1994):

- 1) Strategije usmjerene na problem
- 2) Strategije usmjerene na emocije
- 3) Strategije usmjerene na izbjegavanje

Uz pomoć prve strategije osoba želi da utiče na stresor i eventualno ga eliminiše, preusmjeri ili umanja njegov uticaj. Drugom strategijom ima se za cilj prihvatiti situaciju takva kakva je i izvršiti eventualnu adaptaciju na novonastale okolnosti, dok trećom strategijom osoba nastoji da što je više moguće izbjegava situacije i događaje koji djeluju stresno. Postoji još jedna strategija koja se rjeđe pominje jer još uvijek ne postoji konsenzus među istraživačima po pitanju

pouzdanosti njenog preklapanja sa strategijom izbjegavanja, ali i njenog mjerenja, zbog čega ćemo i u ovom radu te rezultate uzimati sa rezervom. U pitanju je strategija distrakcije/maštanja kada osoba koristi fizičke aktivnosti kako bi se oslobodila stresa (sport, igranje igrica itd), kao i zamišljanje nekog povoljnih ishoda bez preduzimanja konkretnih aktivnosti kroz optimizam, samotješenje isl.

Prema Robinsonu i saradnicima (1990) postoje tri stila suočavanja sa stresom i to su: suočavanje putem rješavanja problema, traženje socijalne podrške i izbjegavanje. Endlerov model suočavanja sa stresom podrazumijeva i strategiju traženja pomoći kada se osoba suočava sa stresom tako što pokušava da dobije podršku prijatelja, porodice, psihologa isl. Nekad se ta podrška može biti i neadaptivna ukoliko se podržava ponašanje koje je izbjegavajuće i kontraproduktivno u cilju izbora sa stresom.

2.2.Suočavanje sa ispitnom situacijom

Bez obzira što neke osobe tvrde da „najbolje funkcionišu u stresnim okolnostima“, istraživanja su pokazala da je stres (naročito prolongirani) štetan, ugrožava mentalno zdravlje i da dovodi do anksioznosti i depresije (Daviu et al., 2019). Kada su studenti u pitanje istraživanje ukazuje da se stres javlja u 38% slučajeva, poteškoće u spavanju su na drugom mjesto i anksioznost na trećem mjestu (Barrows et al., 2013). Istraživanja takođe daju podatke o tome koliko su studenti osjetljiva populacija kada je stres u pitanju jer se uglavnom nalaze u fazi odvojenosti od roditeljske kuće, ulažu mnogo energije u pretraživanje literature i učenje radi polaganja ispita a uz stalno prisustvo straha od neuspjeha. Takvo stanje naročito dolazi do izražaja tokom ispitnih rokova koji su većini studenata vrlo važni (Blanco et al., 2020). El Ansari sa saradnicima (2014) je sproveo istraživanje na obimnom uzorku u Velikoj Britaniji i Egiptu na studentima postdiplomskih studija tokom ispitnih rokova gdje su utvrdili izražene poteškoće u koncentraciji, razdražljivost, umor i promjene raspoloženja koji su bili karakteristični za obje države (stres je bio zajednički bez obzira na vjersku, rasnu ili bilo koju drugu pripadnost).

Način na koji se studenti suočavaju sa ispitnom situacijom interesantni su istraživačima iz razloga što je ispitna situacija prilično stresna iz razloga što postoji radi ocjenjivanja nečijeg

individualnog postignuća. S obzirom da različite procjenjivačke situacije i ispitivanje imaju značajnu ulogu u određivanju karijernog napredovanja adaptivno suočavanje sa procjenjivačkim situacijama od važnosti je za akademsko postignuće (Hamman et al., 2012).

Istraživanja sprovedena u ovom smjeru ukazala su da je stres tokom ispitne situacije najčešće posljedica straha od negativne evaluacije, ali da ne mora uvijek biti u vezi sa anksioznošću kao crtom ličnosti kod studenata. Zeidner (1996) navodi da je nivo stresa koji studenti doživljavaju tokom ispitne situacije u vezi sa faktorima kao što su objektivne karakteristike stresora, individualna percepcija situacije, strategije suočavanja itd.

U trenucima kada se odigrava ispitna situacija koja je sama po sebi stresna za studenta kako smo prethodno obrazložili, aktivira se i skup pretpostavki studenta o mogućem ishodu. Osoba procjenjuje situaciju kao rizičnu zbog čega se po automatizmu aktiviraju određene kognitivne, emocionalne i bihevioralne promjene (prema Đurić i Mađarić, 2012). Isti autori ukazuju da su veoma važni i oni trenuci prije i nakon uključivanja u ispitnu situaciju i mogu doprinijeti nestabilnosti slike o sebi i pretjeranom fokusiranju na sebe. To se prije svega odnosi na negativističko razmišljanje i predviđanje loših ishoda. Miller i saradnici (2017) je napravio razliku između stresa koji je povezan sa ispitnim situacijama, subjektivne interpretacije ispita kao manje ili veće prijetnje (subjektivna procjena) i emocionalnih stanja koja bivaju izazvana suočavanjem sa ispitnom situacijom, a što je u vezi sa akademskim postignućem odnosno uspjehom.

Akademski uspjeh predstavlja procjenu učenika ili studenta koja izražava ono što je učenik ili student naučio tokom tog procesa i najčešće se izražava ocjenom (Hamann et al., 2012). Međutim, akademski uspjeh nije samo ocjena najčešće. Persike i Seiffge-Kreknke (2012) kroz sprovedeno istraživanje dolaze do definicije akademskog uspjeha koja se sastoji od šest djelova: akademskog postignuća, sticanja vještina i kompetencija, postizanja ishoda učenja, zadovoljstva, upornosti. S obzirom da ocjene mogu da budu veoma subjektivne i da variraju od profesora do profesora u ovom radu ćemo akademskim uspjehom smatrati globalnu uspješnost neke osobe na tom planu koja će biti izražena kako trenutnim nivoom na akademskoj ljestvici pojedinca tako i njegovom percepcijom vlastite uspješnosti.

Istraživanja su ukazala na to da postoje individualne razlike među studentima kada su u pitanju načini suočavanja sa ispitnom situacijom, do su ekstremniji slučajevi evidentirani kod

osoba koje imaju socijalnu fobiju (Aurora et al., 2021). Međutim, ima mnogo primjera iz svakodnevnog života kada je student svjestan da je spreman izašao na ispit i da ima potrebno znanje, ali pod određenim situacionim okolnostima koje se ne moraju ticati njega samog (buka u sali, nervoza kod profesora, prethodno iskustvo studenata koji nisu položili sl.) može da „zablokira“ i ne pruži na ispitu sve od sebe. Takođe, istraživanja su pokazala da su najčešći razlozi za stres tokom ispitne situacije povezani sa negativnom slikom o sebi, prethodnim lošim iskustvom na ispitima, preplavljenost količinom informacija koje je bilo potrebno naučiti, kašnjenje na ispit, neverbalna komunikacija profesora itd (Barrows et al., 2013).

Tokom ispitne situacije dešavaju se određene emocionalne promjene (strah, zabrinutost, osjećaj napetosti i tjeskobe, panika zbunjenost, razočaranje itd), fizičke (ubrzan rad srca, kratkoća daha, povišen i drhtav glas, vlažni dlanovi nelagoda u grlu i želucu itd) i kognitivne promjene (negativno razmišljanje o sebi i potencijalno ishodu, problem sa zadržavanjem pažnje, teškoće prisjećanja naučenog ili tzv. „blokiranje“). Istraživanja su pokazala da u slučajevima ispitnih situacija osobe ženskog pola češće koriste strategije suočavanja usmjerene na emocije dok osobe muškog pola češće koriste strategije usmjerene na problem (Baloran, 2020). Druga istraživanja ukazuju na to da studenti najčešće koriste strategije suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerene na emocije i one usmjerene na problem dok mnogo rjeđe koriste strategije izbjegavanja a najređe strategije usmjerene na pomoć i maštanje i distrakciju (Blanco et al., 2020). Neka druga istraživanja pokazala su da postoji razlika između studenata i učenika nižih razlika u upotrebi strategija suočavanja sa stresom pri čemu su strategije izbjegavanja, traženja pomoći i distrakcije/maštanja bila više karakteristična za niže razrede (Marjanović i Peruničić, 2011).

2.3. Istraživanja suočavanja sa ispitnom situacijom u virtuelnom okruženju

Kako smo ranije pomenuli, pojava Covid 19 pandemije dovela je do naglih promjena u održavanju nastave i metodici nastave kada je fizička klasična učionica zamijenjena virtuelnom. Međutim, potrebno je naglasiti na online nastava nije „izmišljena“ onog momenta kada se pandemija pojavila iako je tada postala intenzivnija i u vidu jedinog rješenja. Ovaj vid nastave

iako mnogo rjeđe i ranije je bio primjenjivan, naročito kada je u pitanju održavanje određenih kurseva i obuka od strane nastavnika koji nisu u mogućnosti fizički da prisustvuju (žive na drugom kontinentu, ophrvani su velikim brojem obaveza zbog čega je teško zakazati predavanje isl.). Iz tih razloga važno je izučavanje razlika u online i klasičnoj nastavi budući da su potrebe budućnosti koja ide u korak sa razvojem najsavremenijih informacionih sistema u pogledu prakticanja online nastave sve veće. Naročito je važno izučavati ove razlike s aspekta subjektivne percepcije onih koji tu nastavu pohađaju i kojima je zapravo i potrebna. Nema veliki broj istraživanja koja su se temeljno bavila ovom problematikom najvjerojatnije iz razloga što se nije smatralo dovoljno nužnim ili naučno interesantnim dok se pandemija nije pojavila.

Istraživanje tokom trajanja pandemije Covid 19 u periodima samoizolacije dok je trajala online nastava na svim obrazovnim institucijama pokazalo je da je najveći nivo stresa kod adolescenata zabilježen u periodima ispita i ocjenjivanja na kraju semestra (Kučan i sar., 2021). Drugo istraživanje ukazuje na štetan uticaj produženog izlaganja ekranima, tabletima i smart uređajima na mentalno zdravlje ljudi, naročito s aspekta pojačavanja stresa i anksioznosti (Logožar, 2021). Istraživači su dalje pokazali kako pozitivna i slaba veza između procjene efektivnosti online učenja i traženje podrške kao strategije suočavanja sa stresom, što znači da što je ova strategija više dominantna to bila bolja procjena efektivnosti učenja. Značajne veze sa drugim strategijama suočavanja tokom online ispita nijesu pronađene (Ma et al., 2021).

Dalje je istraživanje ukazalo na pojačanu vezu između online ispitivanja i potrebe za varanjem koje je pod uticajem treće varijable odnosno pojačane anksioznosti zbog online režima (Nambiar, 2020). Ovo istraživanje imalo je jaku potporu u nalazima drugih istraživanja koja su ustanovila mnogo viši nivo anksioznosti i stresa kod studenata koji su pohađali online nastavu nego onih koji to nisu (Surani & Hamidah, 2020). U online okruženju studenti su izvještavali da pokušavaju da se izbore sa ispitnom anksioznošću i tremom tako što su primjenjivali određene strategije suočavanja sa stresom. Studenti koji su imali veoma povoljne ocjene i oni koji su redovno pohađali nastavu koristili su strategije usmjerene na problem dok su „slabiji“ studenti koristili strategije usmjerene na emocije, podršku i maštanje/distrakciju. Studenti koji nisu redovno pohađali nastavu i oni koji su dugo studirali pretežno su koristili strategije izbjegavanja (Berry & Kingswell, 2013). Nalazi ovih istraživanja bili su u velikoj mjeri u saglasnosti sa ranijim istraživanjima suočavanja sa stresom studenata u klasičnoj ispitnoj situaciji u fizičkom

okruženju (prema Gvozdrenović, 2011). Ipak postoje i istraživanja koja govore o tome da upotreba društvenih mreža utiče na smanjenja stresa jer omogućava druženje i komunikaciju sa drugim ljudima, naročito kada su u pitanju introvertne osobe (Genc, 2016). Zbog ove dvosmislenosti istraživanja uticaja digitalnih tehnologija na mentalno zdravlje ljudi, naročito kada su u pitanju mlade grupe u obrazovnom procesu, od velike je važnosti.

3. KONCEPT SAMOEFIKASNOSTI

Teorija samoefikasnosti je zasnovana na ideji važnosti ličnog doživljaja sopstvenih sposobnosti pri realizaciji različitih ciljeva i zadataka (prema Šimić, 2017). Uvođenje psihološkog konstrukta samoefikasnosti predstavlja značajan naučni doprinos obrazovnoj psihologiji. Različiti aspekti ljudskog funkcionisanja kao što su motivacija, učenje, samoregulacija, postignuće itd. teško da se mogu diskutovati bez osvrta na doživljaj samoefikasnosti pojedinca. Ovo se naročito odnosi na učenike i studente u kontekstu obrazovnog procesa. Prema Banduri (1977) samoefikasnost se odnosi na samoevaluaciju učenika o njihovim sposobnostima za učenje ili izvođenje neke vještine a veoma je značajna za njihovu motivaciju i postignuće kada je učenje u pitanju.

Prema teoretičarima socijalne psihologije samoefikasnost zavisi od tri važna faktora a to su: ponašanje, lične karakteristike i okolina (Zeidner, 1995). Teorija o samoefikasnosti pretpostavlja da se promjene u ponašanju osobe dešavaju usled promjena u doživljaju sebe kao efikasnog ili neefikasnog, odnosno na procjenu sopstvenih vještina i sposobnosti za vršenje određenih radnji. Prema ovoj teoriji osobe koje sebe smatraju više efikasnim biće u mogućnosti da češće preduzimaju one akcije koje će potencijalno dovesti do ostvarenja njihovih ciljeva (Surani & Hamidah, 2020). Uvjerjenje u nivo samoefikasnosti može uticati na izbor aktivnosti, pripremu aktivnosti, napor uložen tokom izvođenja kao i na oblike emocionalnih reakcija (Ahmad & Safaria, 2013).

Socijalni psiholozi su istakli kako samoefikasnost ima veliki uticaj na učenje učenika/studenata i ostvarivanje njihovih akademskih ciljeva. Studenti koji imaju visoku samoefikasnost sigurni su u to da razumiju lekciju, da mogu riješiti različite probleme iz oblasti obrazovanja, ali oni i pohađaju uglavnom najteže kurseve (Berry & Kingswell, 2012). Ranija istraživanja su pokazala da studenti koji imaju visoku samoefikasnost odlikuju se upornošću i istrajnošću koja im umnogome olakšava postizanje akademskih ciljeva (Dinther et al., 2011). Konstrukt samoefikasnosti generalno odražava optimizam i vjeru koju osoba ima u sebe. Ovo uvjerenje se odnosi na to da neko može obavljati nove i teške zadatke i nositi se s raznim nedaćama i preprekama u različitim domenima ljudskog

funkcionisanja. Pojedinci sa visoko razvijenom samoeфикасношћu често i uspješno koriste strategije usmjerene na problem a veoma rijetko ili nikako strategije izbjegavanja (Zajacova et al., 2005). U narednom tekstu nešto ćemo više reći o Bandurinoj teoriji i vrstama samoeфикаsnosti.

3.1. Bandurin model

Bandura je još davne 1977-e godine konceptualizovao samoeфикаsnost kao kognitivni mehanizam koji je jedan od glavnih medijatora promjena u ponašanju. Bandura navodi da su spoznaje samoeфикаsnosti više specifične za situaciju (situacione) nego što odražavaju generalnu crtu ličnosti pojedinca. Empirijska potpora Bandurinoj teoriji može se naći u brojnim studijama koje je realizovao zajedno sa svojim kolegama vezano za fobiju od zmija (prema Zimmerman & Rosenthal, 1974). Utvrđeno je da su tretmani zasnovani na učinku zapravo najuticajnije izvori informacija o eфикаsnosti. Ti tretmani se odnose na posmatranje modela od strane subjekta kako uspješno završava zadatak prilaska zmijama i dodirivanja zmija, nakon čega ga sam model fizički upušta u isti zadatak. Posmatrajući uspješnost modela subjekt biva motivisan da će i sam uspjeti u zadatku zbog čega se njegova samoeфикаsnost povećava a zatim dodatno biva potkrijepljena nakon uspješnog izvršenja zadatka. Možemo primijetiti postojanje uticaja modela na samoeфикаsnost kod studenata u slučaju kada student koji još uvijek nije položio ispit ima kontakt sa studentima koji su pali ispit zbog čega se njegova samoeфикаsnost može smanjiti.

Na osnovu Bandurine teorije Feltz i saradnici (1979) su sproveli studiju u kojoj su ispitivali efekte modeliranja na samoeфикаsnost i performanse ronjenja unazad. Utvrđeno je da je modeliranje učesnika znatno uspješnije kada se se tretmani posmatranja modela odvijaju uživo nego preko video trake. Ovakav detalj je veoma interesantan s aspekta ovog rada i posmatranja samoeфикаsnosti kod studenata u svjetlu online nastave ili nastave uživo. Dakle Bandurina teorija u osnovi predviđa da će povećanje samoeфикаsnosti kod osobe dovesti do umanjenja stresa i anksioznosti. Osobe sa razvijenom samoeфикасношћu stresore tumače kao svojevrsan izazov dok s druge strane, oni nemaju povjerenja u svoje mogućnosti prevladavanja stresore doživljavaju kao prijeteću opasnu situaciju, ali percipiraju prijatnu i tamo gdje ona realno ne postoji. Neki

teoretičari su kritikovali Bandurin model smatrajući da je teorija dualnog procesa mnogo bolje objašnjenje gore opisanim fenomenima vezanim za povećanje ili smanjenje samoefikasnosti.¹

3.2. Opšta samoefikasnost

Samoefikasnost prema Bandurinom modelu ima tri dimenzije (Bandura, 1977):

- 1) Nivo ili veličina (poseban nivo težine zadatka kojem je pojedinac izložen)
- 2) Snagu izvjesnost uspješnog obavljanja konkretnog zadatka)
- 3) Opštost (mjeru u kojoj se vjerovanja o veličini i snazi generalizuju u kontekstu zadataka i situacije koje je potrebno riješiti).

S obzirom da je Bandura koristio prilično restriktivno riječi „veličina“ i „snaga“ veliki broj istraživača se fokusirao na samo te dvije dimenzije samoefikasnosti proučavajući samoefikasnost u kontekstu određenog zadatka ili specifične situacije (Ahmad & Safaria, 2013; Genc, 2016; Blanco et al., 2020). U novije vrijeme istraživači su mnogo više postali zainteresovani za izučavanje opšte dimenzije samoefikasnosti koja se definiše kao nečije vjerovanje u sveukupnu kompetentnost da utiče na izvođenje performansi u širokom spektru situacija, odnosno sposobnost pojedinca da izvršava zadatke bez obzira na specifičnost situacije (Ma et al., 2021). Istraživači smatraju da je opšta samoefikasnost više osobina nego stanje i da je trajnija, a nastaje kao posledica akumuliranog iskustva (uspješnih odnosno neuspjenih izvedbi nekih performansi). U zavisnosti od toga koliko je ranije često neko bio uspješan u različitim situacionim kontekstima njegova opšta samoefikasnost je viša (Mi Sook & Duda, 1999). Opšta samoefikasnost je snažno povezana sa samopoštovanjem, lokusom kontrole (pozitivno) i neuroticizmom (negativno) kao i sa motivacionim osobinama kao što su potreba za postignućem i savjesnost (prema Nissan, 2022). Dakle, opšta samoefikasnost može biti neka vrsta zaštite od

¹ Teorija dualnog procesa zapravo predstavlja skup više opštih teorija koju karakteriše razmatranje da viši kognitivni kapaciteti poput spoznaje ili obrazloženja postoje kao rezultat ne jednog već dva osnovna procesa odnosno sistema čija interakcija omogućava stvaranje misli i mentalnih proizvoda. Ovi procesi imaju različite karakteristike u pogledu toga na koji način obrađuju informacije. Prvi sistem odgovarao bi, načelno rečeno, onome što nazivamo intuicija dok drugi sistem označava rezonovanje i zaključivanje bazirano na razumu. U biti, ljudi koriste oba sistema u procesu donošenja odluka, zaključivanja, predikcije budućih događaja itd.

nepovoljnih situacionih uticaja na postignuće pojedinca, pa i u ovom slučaju postizanja akademskih ciljeva kod studenata.

METODOLOŠKI DIO II

4. METODOLOŠKI KONCEPT ISTRAŽIVAČKOG RADA

4.1. Problem istraživanja

Opšta samoefikasnost prema Gencu (2016) predstavlja stabilnu crtu ličnosti koja čije ispoljavanje može ali i ne mora biti uslovljeno karakteristikama situacije. Istraživanje koje je sprovedla Juretić (2008) dalo je rezultate da su situacijske varijable važnije za objašnjavanje uspjeha na ispitu nego što su to dispozicijske poput opšte samoefikasnosti. Novije istraživanje koje je Ana Genc sprovedla (2016) utvrdilo je da moderatorska varijabla opšte samoefikasnosti pod određenim uslovima (kada se okolinski faktor mijenja) značajno utiče na izbor strategije suočavanja sa ispitnom situacijom, što govori u prilog važnosti opšte samoefikasnosti i u kontekstu različitih situacionih faktora. Istraživanje na studentima u Mostaru pokazalo je da oni koriste različite strategije suočavanja sa ispitnom situacijom a razlike su pronađene samo u odnosu na pol, pri čemu osobe ženskog pola češće koriste strategije usmjerene na emocije nego što to čine muškarci (Šimić, 2017). To istraživanje je pokazalo da studenti najmanje koriste suočavanje usmjereno na problem, a najviše suočavanje usmjereno na emocije.

Drugo istraživanje pokazalo je da osobe ženskog pola koje imaju viši nivo opšte samoefikasnosti češće koriste strategiju suočavanja usmjerenu na problem (Dinther et al., 2011). Interesantna je studija koja je sprovedena 2013-te godine u kojoj su obrađeni podaci o držanju kurseva licem u lice i onlajn kurseva u 34 američka koledža kako bi se ustanovilo koji oblik nastave više prija studentima i koji će češće da biraju pri upisu kursa. Rezultati su pokazali da je jako mali broj studenata birao onlajn kurseve i da je postojala vrlo negativna ocjena takvog načina testiranja znanja od strane studenata (Xu & Jaggars, 2013). Studenti kod kojih je zabilježen visok nivo opšte samoefikasnosti tokom trajanja onlajn nastave tokom pandemije izvještavali su češće o strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerenom na problem (Baloran, 2020). Dakle glavni problem ovog istraživanja jeste ispitivanje psiholoških efekata online nastave na studente, uzimajući u obzir periode izolacije tokom pandemije Covid 19 kada je online nastava studentima bila prinudna.

S obzirom da se pandemija infekcije COVID-19 relativno skoro pojavila, još uvijek nisu u velikoj mjeri istraženi svi aspekti uticaja njene pojave na obrazovanje i nastavu studenata. Prolongirana zamjena fizičke učionice učionicom na virtualnoj platformi morala je dovesti do nekih promjena u percepciji i načinu ponašanja crnogorskih studenata što predstavlja problem ovog rada.

4.2.Motiv i ciljevi istraživanja

Međutim, studentima je takva situacija uglavnom poznata i mnogi će se adekvatno na nju pripremiti angažujući sve potrebne resurse za to kako bi bili što efikasniji. S druge strane, ispitna situacija putem onlajn platformi je situacija koja je nova i na osnovu koje nemaju prethodna iskustva potrebna za što bolju pripremu zbog čega bi eventualno mogli posumnjati da će uspjeti da "daju sve od sebe" na ispitu i da budu efikasni, čemu bi dodatno mogao da doprinese koncept onlajn predavanja koji ne odgovara svačijem stilu učenja, raznolikim predmetima, zatim komunikacija koja zavisi od dobre internet veze itd. Shodno tome, ovim radom želimo postići nekoliko ciljeva.

Glavni cilj rada sastoji se u tome da ispitamo kakve strategije suočavanja sa stresom i kolika je samoeфикаsnost studenata koji su polagali ispite online u odnosu na studente koji su to činili na tradicionalan način u učionici. Osim glavnog postavili smo nekoliko specifičnih ciljeva:

- Kakva je samoprocjena sposobnosti organizovanja i izvršavanja akcija studenata (u online i tradicionalnom režimu nastave), potrebnih za postizanje ciljeva u ispitnoj situaciji.
- Ispitati da li postoji veza između strategija suočavanja sa ispitnom situacijom studenata i samoeфикаsnosti u kontekstu uticaja onlajn nastave ?
- Da li postoje razlike u odnosu na pol između ispitanika koji su imali ispitne situacije u online i u tradicionalnom režimu nastave.

5. HIPOTEZE

Hipoteze koje smo postavili zasnovane su na analizi sadržaja prethodnih srodnih istraživanja, pažljivo se usmjeravajući na dio koji je poznat ali nedovoljno istražen i na ono što nije poznato. Hipoteze će biti provjeravane uz pomoć statističkih tehnika parametrijskih i neparametrijskih u zavisnosti od prirode raspodjele podataka za ciljani uzorak ispitanika. Prethodno će sirovi podaci biti obrađeni u programu SPSS IBM verzija 25. Postavili smo sledeće hipoteze:

H1 – Pretpostavlja se da će studenti koji su tokom dvije godine pohađali online nastavu češće koristiti strategije suočavanje maštanjem/distrakcijom i suočavanje traženjem pomoći pri suočavanju sa ispitnom situacijom.

(Istraživanje na studentima u Mostaru pokazalo je da oni koriste različite strategije suočavanja sa ispitnom situacijom a razlike su pronađene samo u odnosu na pol, pri čemu osobe ženskog pola češće koriste strategije usmjerene na emocije nego što to čine muškarci (Šimić, 2017). To istraživanje je pokazalo da studenti najmanje koriste suočavanje usmjereno na problem, a najviše suočavanje usmjereno na emocije. Istraživanje (Dinther et al., 2011) pokazalo je da osobe ženskog pola koje imaju viši nivo opšte samoefikasnosti češće koriste strategiju suočavanja usmjerenu na problem). Željeli smo da ustanovimo da li će slični rezultati biti dobijeni kod ispitanika koji su polagali ispite u stresnim situacijama kakva je ispitna situacija u online režimu nastave, te da li će se razlikovati u odnosu na studente koji su polagali ispite na tradicionalan način.

H2 – Pretpostavlja se da će studenti koji su pohađali onlajn nastavu imati niži nivo samoefikasnosti u odnosu na studente koji su studije završili neposredno prije pojave pandemije.

(Samoefikasnost mjerena kod studenata tokom trajanja pandemije COVID 19 i onlajn predavanja, se pokazala mnogo nižom nego kada je kod istih studenata mjerena u periodu prije pojave pandemije (Nambiar, 2020). Željeli smo utvrditi da li ćemo dobiti iste rezultate, odnosno da li se samoefikasnost razlikuje kod onih studenata koji su imali ispite online i onih koji su imali ispite u klasičnim učionicama).

H3 - Postojeće povezanost samoefikasnosti i korišćenja strategija usmjerene na problem, na emocije, na maštanje/distrakciju, na traženje pomoći prilikom suočavanja sa ispitnom situacijom, kod studenata koji su imali online nastavu.

(Istraživači (Arora et al., 2021; Kurčan i sar., 2021; Chytiuamy et al., 2021) su ranijim nalazima utvrdili veoma jaku vezu između anksioznosti i samoefikasnosti kod studenata koji su koristili neadaptivne strategije suočavanja sa ispitnom situacijom. To je značilo da stres na određen način može da modelira samoefikasnost kod osobe (Arora et al., 2021). Prema drugom istraživaču, studenti kod kojih je zabilježen visok nivo opšte samoefikasnosti tokom trajanja onlajn nastave tokom pandemije izvještavali su češće o strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerenom na problem (Baloran, 2020). Mi bismo željeli da saznamo na koji način su u ovom istraživanju povezani samoeefikasnost i načini suočavanja sa ispitnom situacijom, te da li će ispitanici sa višom samoefikasnošću birati strategije suočavanja usmjerene na problem koje su adaptivne, ili će pak postojati neki drugi obrazac).

Nezavisne su sledeće varijable:

- Pol – kategorijska varijabla koja ima dvije kategorije (muški/ženski)
- Nastava – kategorijska varijabla koja ima dvije kategorije (pohađanja online nastave/pohađanje tradicionalne nastave).

Zavisne varijable su sledeće:

- Način suočavanja sa ispitnom situacijom – kategorijska varijabla koja ima četiri kategorije (emocionalno suočavanje, suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na traženje pomoći i suočavanje usmjereno na distrakciju/maštanje). Subskala emocionalnog suočavanja pokazuje nam u kojoj mjeri se ispitanici tokom ispitne situacije reaguju različitim emocijama i sadrži sedam ajtema. Subskala suočavanja usmjerenog na problem nam ukazuje u kojoj mjeri ispitanici tokom ispitne situacije su zaista usmjereni na rješavanje problema koji ta situacija pred njih postavlja i sastoji se od osam ajtema. Suočavanje usmjereno na traženje pomoći nam ukazuje u kojoj mjeri ispitanici bivaju skloni da traže pomoć sa strane tokom trajanja ispitne situacije što često podrazumijeva i varanje na ispitu i ona sadrži tri ajtema, dok subskala suočavanje usmjereno na distrakciju/maštanje ukazuje u kojoj mjeri su ispitanici tokom

ispitne situacije fokusirani na ono što nije u njihovoj moći ili na šta ne mogu da utiču i ona sadrži sedam ajtema.

- Opšta samoefikasnost – kontinualna numerička varijabla odnosi se na procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima organizovanja i izvršavanja određenih akcija potrebnih da bi se ostvario određen tip aktivnosti. Skala opšte samoefikasnosti mjeri osjećaj sopstvene samoefikasnosti u suočavanju sa različitim situacijama koje su stresne za osobu. Ukupan rezultat na ovoj skali određuje se kao linearna kombinacija procjena, pri čemu viši skor znači višu samoefikasnost.

6. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Za ovo istraživanje koristili smo upitnik koji se sastojao iz tri dijela, a ispitanicima je zadat elektronskim putem uz pojašnjenje na koji način da ga popune (Prilog 1, 2 i 3), i uživo papir-olovka metodom. U prvom dijelu ispitanicima su predstavljena pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, shodno čemu su imali mogućnost da sami upišu odgovor koji žele ili da zaokruže neki od ponuđenih odgovora koji se najviše slaže sa njihovim izborom. Pitanja u prvom dijelu upitnika odnosila su se na demografske varijable i određene karakteristike online režima nastave, kao i stavove studenata vezanim za iste. Studenti koji su završili studije prije početka online nastave na ova pitanja nisu morali da odgovaraju.

U drugom i trećem dijelu upitnika prezentovane su skale koje mjere opštu samoeфикаsnost i suočavanje sa ispitnom situacijom. **Skala samoeфикаsnosti** (Prilog 2.) (prema adaptaciji Lozene Ivanov i Zvezdana Penezića, 1998). Originalna skala (Schwarzer et al., 1997: *Questionnar of general self efficacy scale*) prvobitno je imala 20 ajtema ali je kasnije napravljena skraćena verzija koja je sadržala samo deset ajtema i čiju smo adaptiranu verziju Penezića i Ivanova koristili u ovom radu. Ova skala mjeri opšti i stabilan osjećaj lične samoeфикаsnosti u suočavanju sa različitim stresnim situacijama. Ispitanici su mogli da odgovore na zadatu skalu tako što bi zaokružili jedan od pet ponuđenih odgovora ispod svake tvrdnje (Skala Likertovog tipa) kako bi izrazili svoje slaganje sa tvrdnjom. Ponuđeni odgovori su bili sledeći. 1) uopšte se ne odnosi na mene, 2) uglavnom se ne odnosi na mene, 3) niti se ne odnosi niti se odnosi na mene, 4) uglavnom se odnosi na mene, 5) u potpunosti se odnosi na mene.

Originalna skala pokazala je pouzdanost u ranijim istraživanjima između 0.75 i 0.90 (Schwarzer et al., 1997) (Kronbahov alpha koeficijent) dok je prevedena i adaptirana verzija pokazala da ima koeficijent unutrašnje konzistentnos između 0.85 i 0.87 (Penezić i Ivanov, 1998). Mi smo provjerili pouzdanost skale i njenu unutrašnju konzistentnost na uzorku koji smo sakupili i ona iznosi 0.913 što predstavlja izuzetno visoku pouzdanost. Ukupan skor na skali dobija se sabiranjem svih čestica i veći rezultat znači višu opštu samoeфикаsnost.

- **Skala suočavanja sa ispitnom situacijom (Prilog 3)** (konstruisala Izabela Sorić, 1994) je vrlo specifična skala koja je konstruisana na osnovu mnogobrojnih istraživanja o suočavanju

sa stresom i ispitnoj situaciji. U procesu odgovaranja na ajteme navedenih subskala ispitanici imaju mogućnost da zaokruže jedan od pet ponuđenih odgovora na skali Likertovog tipa, i to u kojoj mjeri se navedeni ajtemi mogu odnositi na njih same. Odgovori su bili numerisani na sledeći način:

- 1) Uopšte se ne odnosi
- 2) Uglavnom se ne odnosi
- 3) Djelimično se odnosi
- 4) Uglavnom se odnosi
- 5) U potpunosti se odnosi

Skor na svakoj od subskala pojedinačno dobija se na način što se saberu ovi bodovi od 1 do 5. Ukoliko je konačni skor na subskali niži to je suočavanje sa ispitnom situacijom manje izraženo kod ispitanika i obrnuto, što je viši skor dato suočavanje sa ispitnom situacijom je više izraženo kod ispitanika. Svakim ajtemom u skali (ima ih ukupno 27) opisan je način suočavanja.

Ova skala se sastoji od četiri subskale koje posebno identifikuju svaku od strategija za suočavanje sa stresom, a u ovom slučaju to su: suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na emocije, suočavanje traženjem pomoći i suočavanje distrakcije/maštanjem. Bodovanje se vrši posebno za svaku subskalu i ukupan rezultat na jednoj subskali znači sklonost osobe toj strategiji. Dakle što je veći skor veća je sklonost. Ključ za bodovanje je sledeći: Subskala Suočavanja usmjereno na emocije uključuje tvrdnje 2., 3., 6., 16., 21., 24. i 29. Subskala Suočavanje usmjereno na problem uključuje tvrdnje 1., 4., 8., 13., 22., 23., 25. i 26. Subskala suočavanja Maštanje/Distrakcija uključuje tvrdnje 5., 10., 11., 12., 15., 17. i 28. Subskala Suočavanje traženjem pomoći uključuje tvrdnje 7., 20. i 27.

Kronbahov alfa koeficijent pouzdanosti na našem uzorku za subskalu suočavanje usmjerenog na emocije iznosi, 0.775. Za subskalu suočavanja usmjerenog na problem pouzdanost iznosi 0.864. Koeficijent pouzdanosti za subskalu suočavanje usmjereno na traženje podrške iznosi 0.847, dok za subskalu suočavanja sa ispitnom situacijom distrakcijom/maštanjem koeficijent pouzdanosti iznosi 0.847. Kako možemo vidjeti pouzdanost je veoma dobra za svaku subskalu i čak viša u odnosu na kontrolni uzorak hrvatskih studenata nakon konstrukcije skale. Ajtemi pod rednim brojevima 9,14,18 i 19 nisu imali dovoljno zasićena prilikom faktorske

analize skale nakon njenog konstrukcije zbog čega ni mi iste ajteme nismo uključili u istraživanje.

7. STRUKTURA UZORKA

Ukupan uzorak istraživanja činilo je 150 ispitanika koji su pohađali online nastavu tokom Covid 19 pandemije od 2020 do 2021 godine (N=78), i ispitanici koji su pohađali nastavu najduže dvije godine prije početka pandemije u tradicionalnom režimu (N=72). Prvu grupu činili su srednjoškolci i studenti (N=75) dok su drugu grupu predstavljali svršeni studenti (N=75), pri čemu je uslov bio da nisu studirali ranije od dvije godine prije početka obavezne online nastave. Do uzorka istraživač je došao namjernim biranjem pripadnika ciljane populacije online putem preko društvenih mreža ili uživo.

U Tabeli 1. možemo vidjeti strukturu uzorka prema polu. U istraživanju je dakle učestvovalo ukupno 61 ispitanik (40,7%) i 89 ispitanica (59,3%). U Tabeli 2. vidimo strukturu uzorka prema starosti pri čemu prosječna starost ispitanika iznosi AS=20,66; SD=4,47. Najmlađi ispitanik imao je 15 godina a najstariji 31.

Tabela 1. Struktura uzorka prema polu

Pol	Frekvencije	Procenti %
Muški	61	40.7
Ženski	89	59.3

Tabela 2. Struktura uzorka prema starosti

	Minimum	Maksimum	AS	SD
Starost	15	31	20.66	4.47

U Tabeli 3. prikazana je struktura uzorka prema tome da li su studenti/učenici pohađali online nastavu kao obaveznu ili nisu, odnosno ispitivani su za ocjenu u online režimu ili u klasičnoj učionici. Online je ispitivano 78 studenata/učenika (52%) dok je njih 72 ispitivano uživo (48%).

Tabela 3. Struktura uzorka prema režimu nastave

Nastava	Frekvencije	Procenti %
Online	78	52
Uživo	72	48

Kada je u pitanju nivo studija na kojem su studenti/učenici bili tokom slušanja online nastave i nastave uživo, kao i polaganja ispita u datim režimima struktura uzorka prikazana je u Tabeli 4. Na prvoj godini fakulteta bilo je 22 (14,7%), na drugoj godini fakulteta 16 studenata (10,27%), na trećoj godini 25 (16,7%) dok je na postdiplomskim studijama bilo 28 studenata (18,7%). Srednju školu pohađalo je 59 ispitanika (39,3%).

Tabela 4. Struktura uzorka prema novou studija

Nivo studija	Frekvencije	Procenti %
Prva godina fakulteta	22	14.7
Druga godina	16	10.7
Treća godina	25	16.7
Postdiplomske studije	28	18.7
Srednja škola	59	39.3

U Tabeli 5. prikazana je struktura uzorka prema tome koliko su ispitanici bili zadovoljni uslovima za održavanje online nastave kod njihove kuće. Na osnovu ovog prikaza vidimo da je 11 od 78 ispitanika potpuno nezadovoljno uslovima (14,1%), 10 ispitanika je djelimično nezadovoljno (12,8%), 13 ispitanika nije sigurno (16,7%), 29 ispitanika je djelimično zadovoljno online nastavom (37,2%) dok 15 ispitanika jeste potpuno zadovoljno online nastavom (19,2%). Izuzevši ispitanike koji nisu sigurni zapažamo da je veći broj ispitanika koji su zadovoljni manje ili više uslovima koje su imali kod kuće za praćenje online nastave.

Tabela 5. Struktura uzorka prema tome koliko su bili zadovoljni uslovima za praćenje online od kuće

Zadovoljstvo online nastavom kod kuće	Frekvencije	Procenti %
Potpuno nezadovoljan	11	14,1
Djelimično nezadovoljan	10	12,8
Nisam siguran/a	13	16,7
Djelimično zadovoljan	29	37,2
Potpuno zadovoljan	15	19,2

U Tabeli 6. vidimo koliko su studenti/učenici bili zadovoljni uslovima kojima su obrazovne institucije raspolagale prilikom održavanja online nastave i online ispitivanja. I u ovom slučaju uzeli smo u obzir samo 78 ispitanika koji su pratili obaveznu online nastavu i bili ispitivani u tom režimu za ocjenu. Izjasnilo se da su potpuno nezadovoljni uslovima 12 ispitanika (4,2%), 13 ispitanika bilo je djelimično nezadovoljno, nije bilo sigurno 13 ispitanika (13,9%), 13 ispitanika nije sigurno (13,9%) dok je djelimično zadovoljno čak 30 ispitanika (54,4%) i 10 ispitanika bilo je potpuno zadovoljno (12,5%). I u ovom slučaju više ispitanika bilo je zadovoljno uslovima za izvođenje online režima.

Tabela 6. Struktura uzorka prema tome koliko su bili zadovoljni uslovima za izvođenje online nastave od strane obrazovne institucije

Zadovoljstvo uslovima za izvođenje online nastave od strane obrazovne institucije	Frekvencije	Procenti %
Potpuno nezadovoljan	12	4.2
Djelimično nezadovoljan	13	18.1

Nisam siguran/a	13	13.9
Djelimično zadovoljan	30	51.4
Potpuno zadovoljan	10	12.5

U Tabeli 7. prikazana je struktura uzorka prema stavovima ispitanika o tome da li online ispitivanje prema njihovim mišljenju odražava pravi kvalitet znanja. Čak 48 ispitanika (61,5%) izjavilo je da ne smatraju da online ispitivanjem nastavnici mogu utvrditi realno znanje studenata/učenika, 11 ispitanika izjavilo je suprotno (14,1%) dok su 19 ispitanika izjavili da nisu sigurni u vezi toga (24,4%).

Tabela 7. Struktura uzorka prema stavovima ispitanika o tome da li online provjera znanja odražava pravi kvalitet znanja kod studenata/učenika

Pravi kvalitet znanja	Frekvencije	Procenti
Da	11	14.1
Ne	48	61.5
Nisam siguran/a	19	24.4

O tome da li su varali na online ispitima ispitanici su odgovarali na sledeći način kako je prikazano u Tabeli 8: da su varali odgovorilo je 30 ispitanika (38,5%), da nisu varali izjavilo je 46 ispitanika (59%), dok nije bilo sigurno svega 2 ispitanika (2,6%).

Tabela 8. Struktura uzorka ispitanika po tome da li su varali tokom online ispita

Varanje tokom online ispita	Frekvencije	Procenti
Da	30	38.5
Ne	46	59
Nisam siguran/a	2	2.6

U Tabeli 9. dat je prikaz na koji način su ispitanici odgovarali u vezi toga kakvo je njihovo mišljenje o mogućnosti nastavnika da adekvatno prenesu znanje uz pomoć novih metoda online nastave. Od ukupno 78 ispitanika njih 14 je izjavilo da uopšte nisu zadovoljni (17,9%), njih 39 da djelimično zadovoljni (50%), njih 10 nisu sigurno (12,8%) i potpuno su zadovoljni 15 ispitanika (19,2%).

Tabela 9. Struktura uzorka prema procjeni ispitanika o tome koliko adekvatno nastavnici koriste online metode za prenošenje znanja i provjeru znanja

Mogućnost nastavnika da online putem prenesu znanje	Frekvencije	Procenti %
Potpuno nezadovoljan/a	14	17.9
Djelimično nezadovoljan/a	39	50
Nisam siguran/a	10	12.8
Potpuno zadovoljan/a	15	19.2

U Tabeli 10. prikazana je struktura uzorka svih ispitanika prema njihovom akademskom uspjehu tokom studiranja. Čak 110 ispitanika je izjavilo da redovno polažu sve ispite (73,3%), 10 ispitanika je izjavilo da su obnavljali godine studiranja (6,7%), 26 ispitanika je izjavilo da se trude ali ipak nemaju visok prosjek (17,3%) i svega 4 ispitanika izjavilo je da se uopšte ne trude i da nemaju visok prosjek (2,7%).

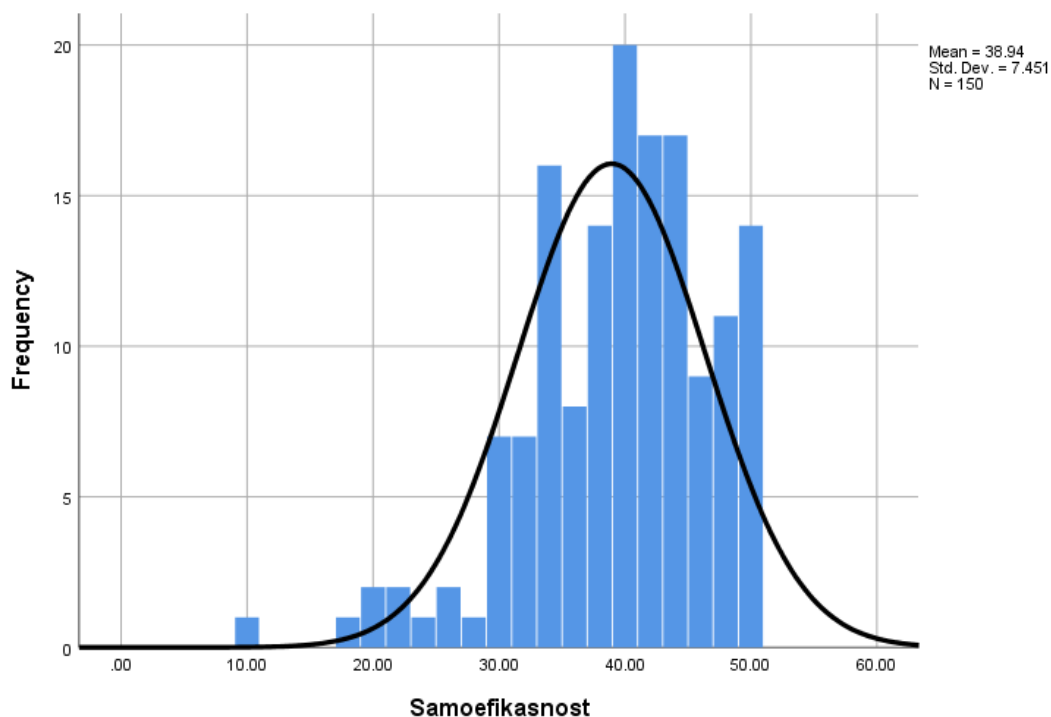
Tabela 10. Struktura uzorka prema akademskom uspjehu ispitanika

Akademski uspjeh	Frekvencije	Procenti %
Redovno polažem sve ispite	110	73.3
Obnavljao/la sam nekoliko godina	10	6.7
Trudim se ali nemam visok prosjek	26	17.3
Ne trudim se i nemam visok prosjek	4	2.7

Pomenućemo i interesantan nalaz kada su u pitanju odgovori ispitanika na to da li bi željeli povratak online nastave. Čak 42 ispitanika (53,8%) kazalo je kako nisu uopšte sigurni u odgovor na to pitanje (ne znaju). Zatim 23 ispitanika je izjavilo da žele da se vrati online nastava (29,5%) a 13 ispitanika nije željelo da se ponovo edukuju i ispituju posredstvom online režima (16,7%).

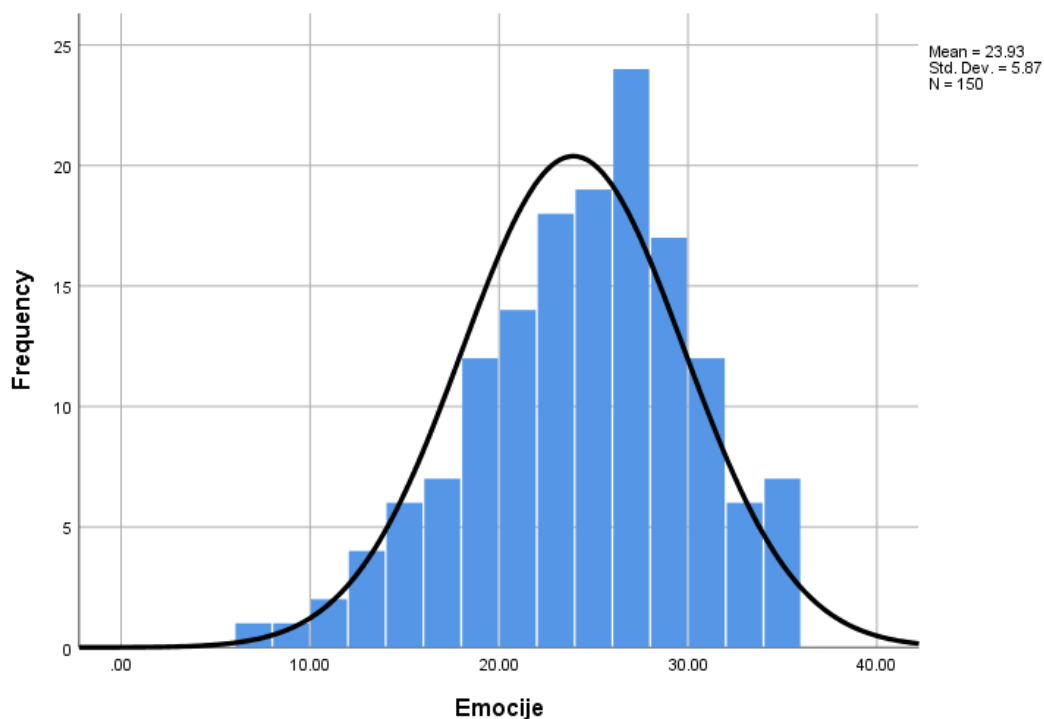
U narednom tekstu prikazaćemo i izgled distribucije skorova na zavisnim varijabala ispitanika kao i srednje vrijednosti skorova na datim skalama. Na osnovu dobijenih oblika distribucija odredićemo i to kojim statističkim tehnikama ćemo dati primat (parametrijskim ili neparametrijskim) čija upotreba zavisi od normalnosti distribucije. Na Histogramu 1. možemo vidjeti distribuciju skorova na skali Samoefikasnosti, pri čemu je evidentno da veći broj ispitanika ima više skorove na ovoj skali. Taj podatak čitamo iz desnog dijela distribucije u kojoj su koncentrisane vrijednosti u većoj mjeri. Dakle, u ovom slučaju postoji odstupanje od normalne distribucije, a aritmetička sredina odgovora iznosi $AS=38,94$; $SD=7,451$. Minimalni broj bodova na ovoj skali mogao je biti 10 a maksimalni 50.

Histogram 1. Distribucija skorova uzorka na skali Samoefikasnosti



Na Histogramu 2. prikazan je oblik distribucije skorova na subskali Suočavanje emocijama. U ovom slučaju distribucija nešto je više nalik normalnoj distribuciji ali ipak od nje odstupa budući da veći dio skorova naginje ka višim vrijednostima, što se vizuelno može potvrditi ukoliko uporedimo dobijenu distribuciju sa zamišljenom krivom. Srednja vrijednost skorova na ovoj subskali iznosi $AS= 23,92$; $SD=5,87$ pri čemu je minimalni skor na njoj mogao biti 7 a najviši 35.

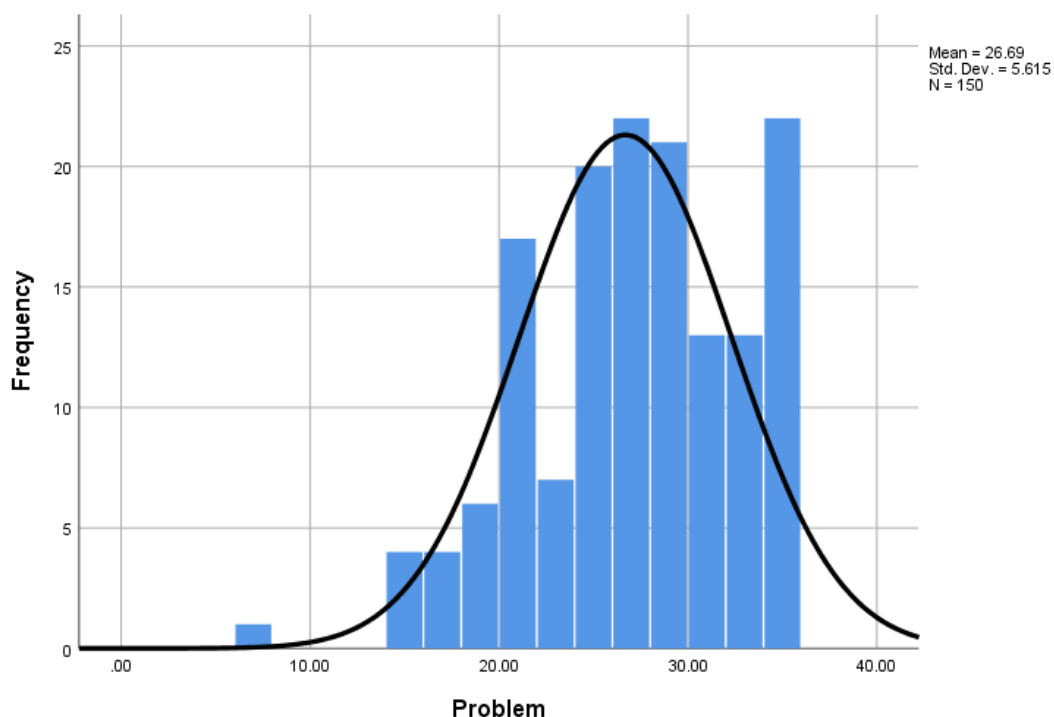
Histogram 2. Distribucija skorova uzorka na subskali Suočavanje emocijama



Na Histogramu 3. Prikazana je distribucija skorova na subskali Suočavanje usmjereno na problema. I ova distribucija odudata od normalne raspodjele što se vizuelno da primijetiti u odnosu na zamišljeni zvonastu krivu ali i da je ova distribucija bimodalna. Oba moda nalaze se

na strani viših vrijednosti na skali. Aritmetička sredina skorova za ovu skalu iznosi $AS=26,69$; $SD=5,615$. Najmanja moguća vrijednost mogla je biti 8 a najviša 40.

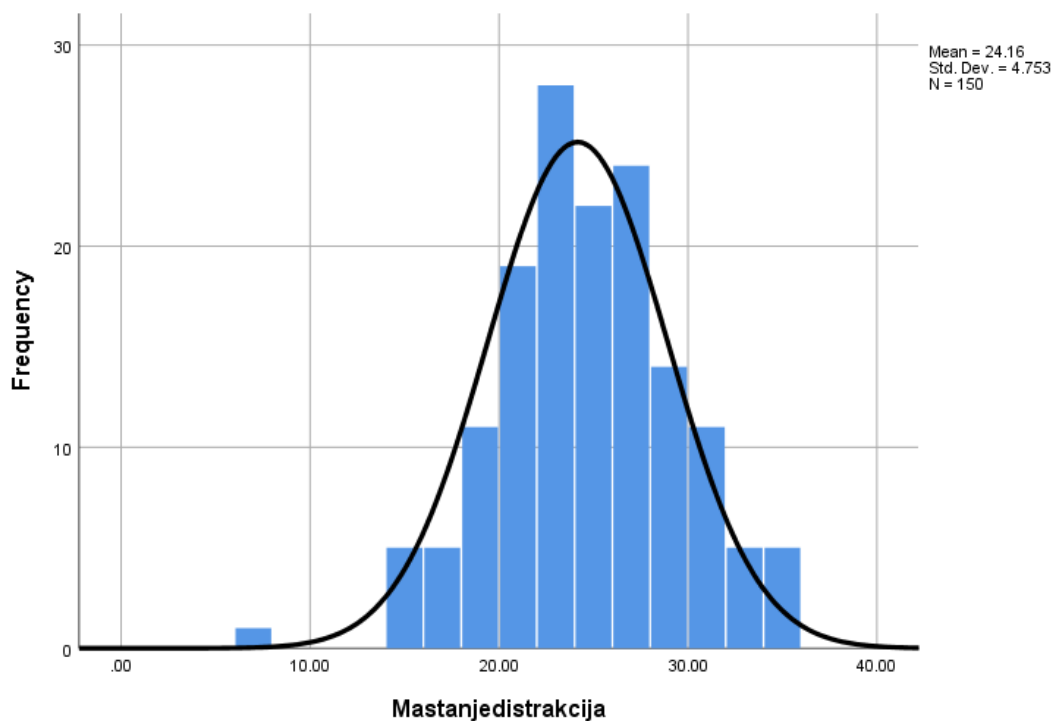
Histogram 3. Distribucija skorova uzorka na subskali Suočavanje usmjereno na problem



Na Histogramu 4. možemo vidjeti kakav je oblik distribucije skorova za subskalu Suočavanje usmjereno na maštanje/distrakciju. Ovaj oblik distribucije najviše je u saglasnosti sa pravilima normalne distribucije pri kojoj je najveći broj skorova koncentrisan oko srednjih

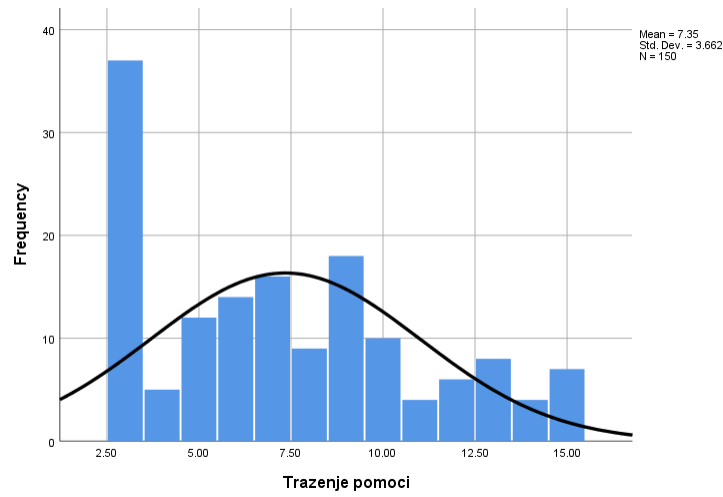
vrijednosti. Aritmetička sredina na ovoj skali iznosi $AS=24,16$; $SD=4,753$. Najmanja moguća vrijednost na skali je 7 a najveća 35.

Histogram 4. Distribucija skorova uzorka na subskali Suočavanje usmjereno na distrakciju/maštanje



I na Histogramu 5. Možemo vidjeti oblik distribucije skorova na subskali Suočavanje usmjereno na problem. Ova subskala ima najmanji broj ajtema i zbog toga ovakav nalaz treba uzeti sa rezervom. Distribucija koju smo dobili ima veliku disperziju rezultata (platikurtična).

Histogram 5. Distribucija skorova uzorka na subskali Suočavanje usmjereno na pomoć



8. REZULTATI

U ovom dijelu istraživanja biće predstavljeni rezultati analize u postupku dokazivanja, odbacivanja ili djelimičnog potvrđivanja hipoteza. Sudeći po gore predstavljenim histogramima uz pomoć kojih smo vizuelno predstavili distribuciju skorova na zavisnim varijablama, možemo konstatovati da koncepcija o normalnoj raspodjeli nije u potpunosti zadovoljena. Tim povodom mogli bismo u analizi dati prednost neparametrijskim statističkim testovima, kako bi rezultati bili što pouzdaniji. Rezultate treba uzeti s određenom dozom opreza u interpretaciji imajući u vidu oblik distribucije uzorka i njegovu veličinu i raznovrsnost. U nastavku slijedi predstavljanje analize sve tri hipoteze i zaključci o njihovoj istinitosti.

8.1. Ispitivanje razlika u korišćenju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom između ispitanika koji su pohađali obaveznu online nastavu i onih koji to nisu

Prva hipoteza (H1) koju smo postavili glasi: H1 – Pretpostavlja se da će studenti koji su tokom dvije godine pohađali online nastavu češće koristiti strategije suočavanje maštanjem/distrakcijom i suočavanje traženjem pomoći pri suočavanju sa ispitnom situacijom. U

tu svrhu koristili smo Man Vitnjev U test neparametrijski test za poređenje razlika između grupa u slučajevima kada imamo dvije ili više kategorijskih varijbali (online ispitivanje tokom online nastave/ispitivanje uživo) i jednu numeričku kontinualnu (Suočavanje sa ispitnom situacijom).

Najprije smo uporedili grupu ispitanika koji su ispitivani u online režimu i grupu ispitanika koji su ispitivani uživo prema učestalosti korišćenja strategije suočavanja sa ispitnom situacijom emocijama. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 11. U ovom slučaju najprije smo gledali vrijednosti medijana za dvije grupe ispitanika kako bismo utvrdili u kojoj grupi je suočavanje usmjereno na emocije više izraženo. Vrijednost medijane za grupu ispitanika koji su imali provjere znanja online iznosi $M=73$ dok vrijednost medijane za ispitanike koji su tokom studija ispitivani uživo iznosila je $M=77$. Na osnovu medijana primjetna je razlika u korist druge ispitanika. Međutim, imajući u vidu rezultate iz Tabele 11. možemo zaključiti da ta razlika nije statistički značajna ($Sig=0,566>0,05$).

Tabela 11. Vrijednost U testa dvije grupe ispitanika u korišćenju strategija suočavanja sa ispitnom sitzacijom usmjerenog na emocije

U test	Z	Sig	N
2655.5	-0.575	0.566	150

Dalje smo ponovili statistički postupak i kada su u pitanju strategije suočavanja sa ispitnom situacijom usmjereno na problem, distrakciju/maštanje i suočavanje usmjereno na traženje pomoći. Rezultati U testova prikazani su u Tabelama 12, 13 i 14. Kada je u pitanju razlika između grupe ispitanika koji su imali ispitne situacije u online okruženju i onih koji nisu po pitanju korišćenja strategija suočavanja usmjerenog na problem medijana za prvu grupu je nešto niža $M=74$ u odnosu na drugu grupu $M=76$. ali U test nije otkrio da je ta razlika statistički značajna (Tabela 12).

Kada je u pitanju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na maštanje/distrakciju u prvoj grupi je medijana veća $M=77$ u odnosu na drugu grupu $M=72$, ali ni ovdje U test nije našao statistički značajnu razliku (Tabela 13). Slične brojke dobijene su i kada je u pitanju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na traženje podrške tokom ispitne situacije u prvoj grupi je medijana viša $M=78$ u odnosu na drugu grupu $M=72$. Ipak,

statistički značajna razlika nije potvrđena ni u ovom slučaju tako da ova koja je evidentirana može biti i posledica slučaja a ne stvarne razlike u populaciji (Tabela 14).

Tabela 12. Vrijednost U testa dvije grupe ispitanika u korišćenju strategija suočavanja s ispitnom situacijom usmjereno na problem

U test	Z	Sig	N
2717	-0.343	0.732	150

Tabela 13. Vrijednost U testa dvije grupe ispitanika u korišćenju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerenog na distrakciju/maštanje

U test	Z	Sig	N
2645	-0.613	0.54	150

Tabela 14. Vrijednost U testa dvije grupe ispitanika u korišćenju strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerenog na traženje pomoći

U test	Z	P	N
2507.5	-1.115	0.253	150

Kako bismo dodatno utvrdili da li ispitanici koji su pohađali online nastavu i oni koji nisu češće biraju neku od četiri strategije suočavanja sa ispitnom situacijom izračunali smo i Hi kvadrat test. Prethodno smo u odnosu na ukupne skorove ispitanika na subskalama napravili četiri katagorije koje odgovaraju strategijama suočavanja sa ispitnom situacijom. Nakon izvršene analize Hi kvadrata nezavisnosti utvrdili smo da grupa koja je pohađala online nastavu i imala ispite tokom online nastave češće bira strategiju suočavanja traženjem podrške. U slučaju nastave uživo i ispitivanja uživo najčešće korišćenja strategija suočavanja sa ispitnom situacijom bila je ona usmjerena na problem, ali ni u ovom slučaju nije dobijena statistička značajnost ($X^2=1,875$, sig=0,588>0,05) zbog čega prvu hipotezu možemo odbaciti kao neistinitu.

8.2. Ispitivanje razlika u samoeфикаsnosti ispitanika muškog i ženskog pola koji su pohađali online nastavu i onih koji nisu

Druga hipoteza (H2) koju smo provjeravali glasila je: H2 – Pretpostavlja se da će studenti koji su pohađali onlajn nastavu imati niži nivo samoeфикаsnosti u odnosu na studente koji su studije završili neposredno prije pojave pandemije. S obzirom da u ovom slučaju imamo kategoričku varijablu koja se odnosi na režim nastave (online/uživo) i jednu numeričku varijablu samoeфикаsnost, u postupku analize koristićemo takođe Man Vitnijev U test. Najprije ćemo izračunati kakve su razlike u samoeфикаsnosti ispitanika muškog i ženskog pola koji su pohađali online nastavu, a nakon toga ispitaćemo samoeфикаsnost ispitanika muškog i ženskog pola koji su pohađali nastavu uživo.

U Tabeli 15. nalaze se rezultati prve analize U testa. Postoji razlika u skorovima između ispitanika muškog i ženskog pola koji su pratili nastavu u online režimu po tome što je vrijednosti varijable samoeфикаsnosti više izražena kod žena nego kod muškaraca što se može vidjeti po medijani koja u prvom slučaju iznosi M=16 a u drugom slučaju 34. U test je utvrdio da je pronađena razlika statistički značajna na nivou 0,05 (Sig=0,002<0,05) (Tabela 15).

Tabela 15. Vrijednost U testa ispitanika muškog i ženskog pola koji su pohađali online nastavu po izraženosti samoeфикаsnosti

U test	Z	Sig	N
125.5	-3.066	0.002	61

U sledećoj tabeli izračunali smo vrijednost U testa za grupu ispitanika muškog i ženskog pola koji nisu pratili online nastavu niti bili ispitivani u postupku provjere znanja u online režimu, već uživo. U ovom slučaju veća je medijana samoefikasnosti $M=47$ kod muškaraca nego kod žena gdje je $M=38$. Međutim sudeći po rezultatima U testa i njegovoj značajnosti dobijena razlika nije statistički značajna što znači da bi mogla biti i posledica slučaja (Tabela 16). U prvoj grupi bilo je ukupno 61 ispitanika ($N=61$), a u drugoj grupi 89 ispitanika ($N=89$).

Tabela 16. Vrijednost U testa ispitanika muškog i ženskog pola koji su pohađali uživo nastavu po izraženosti samoefikasnosti

U test	Z	Sig	N
607000	-1.428	0.153	89

Ispitujući cjelokupni uzorak studenata i studentkinja u odnosu na to koji režim nastave su pohađali utvrdili smo da ne postoji statistička razlika između nivoa samoefikasnosti grupe koja je pohađala online nastavu, odnosno grupe koja nije pohađala online nastavu u nivou samoefikasnosti ($U=2797$, $\text{sig}=0,968>0,05$). Čak nema ni vidljive razlike među medijanama: Kod prve grupe (online) medijana iznosi $M=75,42$, a u drugoj grupi (uživo) medijana iznosi $M=75,65$. Dakle, na nivou studenata koji su pohađali samo online nastavu postoji razlika u odnosu na pol u izraženosti samoefikasnosti, dok na nivou cijelog uzorka ne postoji značajna razlika između dvije grupe ispitanika koji su pohađali online nastavu i onih koji nisu, u odnosu na izraženost samoefikasnosti. Iz tog razloga možemo zaključiti da je druga hipoteza djelimično potvrđena.

8.3. Ispitivanje povezanosti samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom kod ispitanika koji su pohađali online nastavu i onih koji nisu

Treća hipoteza (H3) koju smo postavili glasila je: H3 - Postojeće povezanost samoefikasnosti i korišćenja strategija usmjerene na problem, na emocije, na maštanje/distrakciju, na traženje pomoći prilikom suočavanja sa ispitnom situacijom, kod studenata koji su imali online nastavu. U ovom slučaju pokušali smo da utvrdimo da li u ovom slučaju u kojem imamo dvije kontinualne numeričke varijable vrijednost jedne varijable prati promjene u vrijednosti druge varijable, te u kom smjeru teče takva povezanost. Da bismo utvrdili povezanost varijabli izračunali smo Pirsonov koeficijent korelacije, najprije za grupu studenata koji su pohađali online nastavu (Tabela 17) a zatim i za grupu studenata koji nisu pohađali online nastavu (Tabela 18).

Tabela 17. Pirsonov koeficijent korelacije između samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom kod studenata koji su slušali obaveznu online nastavu

	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na emocije	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na problem	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na distrakciju/maštanje	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na traženje pomoći
Samoefikasnost	0,336**	0,640**	0,371**	0,185

**Korelacija je značajna i na nivou 0,01 i na nivou 0,05

Tabela 17. Pirsonov koeficijent korelacije između samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom kod studenata koji su slušali obaveznu online nastavu

	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na emocije	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na problem	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na distrakciju/maštanje	Strategija suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerena na traženje pomoći
Samoefikasnost	-0,049	0,585**	0,262**	-0,020

**Korelacija je značajna i na nivou 0,01 i na nivou 0,05

Na osnovu gore prikazanih tabela možemo zapaziti da u prvom slučaju kod ispitanika koji su pohađali nastavu u online režimu kao i ispitate postoji jača povezanost između zavisnih varijabli samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom. Samo u slučaju strategije suočavanja usmjerene na traženje podrške dobijena povezanost nije statistički značajna. U slučaju pohađanje nastave uživo zabilježena povezanost između ovih zavisnih varijabli je slabija nego u prethodnom slučaju. Osim kada je u pitanju izostatanak statističke značajnosti između samoefikasnosti i strategije suočavanja usmjerene na traženje pomoći, nije detektovana povezanost (ili postoji ali je zanemarljivo mala) između suočavanja usmjerenog na emocije i samoefikasnosti (Tabela 18). S obzirom da nisu zadovoljeni kriterijumi normalnosti raspodjele u ovom slučaju nismo bili u mogućnosti da računamo logističku regresiju kojom bi utvrdili da li online nastava može biti prediktor samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom. U svakom slučaju, evidentno je da određeni uticaj online nastave postoji budući da je jača povezanost među zavisnim varijablima u prvoj grupi ispitanika. U vezi sa prethodnim možemo zaključiti (uz određeni oprez o zaključivanju u pravcu uzročno-posledičnog odnosa) da je treća hipoteza potvrđena.

ZAKLJUČAK

Tokom 2020. i 2021. godine možemo slobodno reći da se cijeli svijet suočio sa velikim bezbjednosnim izazovom – pojavom infekcije virusom čije širenje je bilo neophodno zaustaviti. Kao jedna od strategija koju su mnoge države primjenjivale u tom pravcu bila je suzbijanje bliskih kontakata među ljudima putem samoizolacija i karantina za individue ili cijele porodice, zbog čega mladi nisu više bili u mogućnosti da pohađaju škole i univerzitet na način na koji su to do tada činili. Gotovo preko noći došlo je do promjene režima nastave sa tradicionalnog na moderno digitalno online funkcionisanje što nije predstavljalo uobičajen događaj i bilo je opravdano pretpostaviti da će njegove posledice biti u vezi sa određenim psihološkim činionicima. Ministarstvo prosvjete, kulture i sporta Crne Gore je u školskoj 2020/2021. pripremio i realizovalo projekat „Uči doma“ u okviru kojeg su snimljeni i emitovani časovi preko nacionalne televizije i platforme MNE Sport, dok su istovremeno počela i online predavanja za studente. Svaka visoko obrazovna institucija imala je sopstvenu platformu za online nastavu kojoj su mogli da pristupe isključivo studenti tih fakulteta. Mi smo ovim istraživanjem nastojali da utvrdimo da li je samoefikasnost studenata/učenika koji su nužno pratili online nastavu tokom koje je dolazilo i do online provjere njihovog znanja bila veća ili manja u odnosu na one učenike koji su ranije (dvije godine najduže) pohađali nastavu uživo.

U uzorku su učestvovala gotovo sve obrazovne kategorije od srednje škole do posdiplomskih studija. Osnovnu školu nismo uključili u istraživanje iz razloga što bi eventualno izražena razlika u zrelosti i psiho-fizičkom razvoju koje je kod učenika osnovnih škola još uvijek u toku, mogla bitno da utiče na rezultate istraživanja. Takođe je potrebno napomenuti da su izrazili želju da učestvuju u ovom istraživanju pretežno studenti i učenici koji su bili revnosni po pitanju svojih edukacijskih obaveza visokog akademskog uspjeha, što je takođe moglo rezultate istraživanja dodatno usmjeriti. Na to ukazuje i podatak o tome da se najveći broj ispitanika izjašnjava da ne bi varali na online ispitu, što donekle i isključuje upotrebu strategije suočavanja sa ispitnom situacijom traženjem podrške, iako smo to još jedno provjerili postavljanjem hipoteza. Ipak jedan od nedostataka ovog istraživanja jeste izostanak mehanizma uvida i kontrole u socijalno poželjne odgovore.

Evidentirali smo da je manji procenat ispitanika izrazio nezadovoljstvo uslovima kod njihove kuće za izvođenje online nastave i da je njih najviše izrazilo djelimično zadovoljstvo. Iz toga bismo mogli izvući zaključak da su studenti/srednjoškolci zadovoljni ali da bi ipak u nekim segmentima dodatno trebalo obratiti pažnju na to da nema svako jednake mogućnosti za ovakav vid nastave naročito kada je potrebno razmatrati posjedovanje tehničkih sredstava za izvođenje iste.

Kada govorimo o tome u kojoj mjeri su zadovoljni srednjoškolci i studenti uslovima za izvođenje online nastave u ustanovama u kojima je pohađaju, rezultati su pokazali djelimično nezadovoljstvo. Takav nalaz mogao bi inicirati preispitivanje sistema i platforme za izvođenje online nastave i njegovo eventualno unapređenje. Ovakav nalaz praćen je dodatnim nalazom da postoji djelimično nezadovoljstvo srednjoškolaca i studenata načinom na koji su njihovi nastavnici izvodili predavanja u online režimu nastave. Potrebno je imati u vidu i to da je najveći broj ispitanika koji su imali obaveznu online nastavu i ispite putem online platformi, bio mišljenja da tim putem nije moguće na adekvatan način izvršiti procjenu znanja.

Prepostavili smo da će studenti/učenici koji su pohađali online nastavu i čije znanje je provjeravano i ispitivano online putem koristiti različite strategije suočavanja sa ispitnom situacijom, budući da se sama nastava u takvom režimu umnogome razlikuje od klasične nastave. Osim toga, sama činjenica da neko prati nastavu iz udobnosti sopstvenog doma iza ekrana, pri čemu druga strana (nastavnik) nije u potpunosti u mogućnosti da kontroliše šta se dešava sa

studentom/učenikom, navela nas je na pretpostavku da će u tom režimu ispitivanja češće biti korišćene strategije traženja pomoći i maštanja/distrakcije. U tom pravcu zaključivanja takođe je išao i deskriptivni nalaz da bi studenti/učenici varali na ispitu što je opisano u dijelu o strukturi uzorka. Međutim, u ovom slučaju ipak nijesu pronađene statistički značajne razlike između grupa studenata ispitivanih tokom online nastave i grupe studenata ispitivanih klasičnim metodom po pitanju sve četiri strategije suočavanja sa ispitnom situacijom. Takođe, iako je Hi kvadrat test uočio učestalost određenih strategija iz prve hipoteze, nije potvrđena njihova statistička značajnost što je na kraju rezultiralo odbacivanjem hipoteze. Očekivana povezanost izostala je najvjerovatnije zbog karakteristika uzorka zbog čega bi bilo korisno ponoviti istraživanje.

U drugoj hipotezi pretpostavili smo da će postojati razlike u samoeфикаsnosti među ispitanicima ispitivanih u različitim režimima nastave (online i klasična) koji su različitog pola. Dobijen je jedino statistički značajan rezultat u prilog toga da je u grupi koja je ispitivana online viši nivo samoeфикаsnosti zabilježen kod ispitanica ženskog pola. Ovakav nalaz mogao bi se objasniti time da su studentkinje/učenice s većom odgovornošću pristupile online sistemu nastave ne smatrajući da je manje značajan od klasične nastave i klasičnog izlaska na ispit. To dalje znači da su osobe ženskog pola bile više sigurne u svoje sposobnosti i u većoj mjeri posvećene realizaciji edukacijskih ciljeva, u odnosu na muškarce. Ovakva razlika nije utvrđena i u drugoj grupi koja nije pohađala online nastavu, tako da jedina varijabla koja je u ovom slučaju bila različita jeste režim nastave, zbog čega bismo s oprezom ipak mogli zaključiti da online nastava ima udjela u takvom rezultatu. Prirodu ovakve veze (predikciju i uticaj) bilo bi korisno dublje ispitati u nekom narednom istraživanju.

U trećoj hipotezi potvrđeno je postojanje statistički značajne povezanosti između varijable samoeфикаsnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom, kada je ponovo ta značajnost kao i jačina veza bila izraženija u grupi ispitanika koji su pohađali online nastavu i koji su imali online ispite. Potvrđeni su nalazi prethodnih istraživanja po pitanju jake povezanosti samoeфикаsnosti i strategije suočavanja usmjerene na problem što bi značilo da osobe sa visokom samoeфикаsnosću imaju više povjerenja u sebe i svoje sposobnosti zbog čega prije koriste adaptivne strategije suočavanja poput ove i fokusirane su na rješavanje problema. Visoka korelacija samoeфикаsnosti sa strategijom suočavanja usmjerenom na maštanje/distrakciju

ukazuje na to da samoeфикаsnost mođe uticati i na povećano razmišljanje o problemu što ne mora nužno biti ometajuće za osobu već uvod u rješavanje problema tokom online ispitivanja. Tu bi valjalo u nekom budućem istraživanju uključiti i varijablu anksioznosti kako bi se rasvijetlio njen eventualni značaj u moduliranju ovih varijabli. Između samoeфикаsnosti i strategije suočavanja sa ispitnom situacijom usmjerenom na traženje podrške nije pronađena nikakva veza, odnosno ona je bila zanemarljivo mala i statistički neznakaјna.

Ovakav nalaz nije baš u saglasnosti sa prethodnim istraživanjima koja su govorila u prilog tome da osobe koje manje vjeruju u svoje sposobnosti imaju veću tendenciju ka oslanjanju na neke druge mehanizme kako bi u nećemu uspjeli. Iako se oćekivala makar negativna veza, u ovom slućaju nije pronađena nikakva što bi moglo voditi zakljućku da ove dvije varijable potpuno nezavistan uticaj imaju na osobu i da vrijednosti jedne ne moraju pratiti vrijednosti druge. Takođe ovaj nalaz nije u saglasnosti sa stavovima ovih ispitanika da bi varali na online ispitu. Bez obzira što je treća hipoteza potvrđena jer je identifikovana korelacija između samoeфикаsnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom, zbog pomenutih dvosmislenosti i nekorespondentnosti sa ranijim nalazima, bilo bi korisno ponoviti ispitivanje povezanosti ovih varijabli na većem i bolje probranom uzorku.

Ogranićenja i dalji pravci u istraživanju

Pojava pandemije COVID-19 dovela je do bitnih promjena u funkcionisanju i organizaciji života ljudi, što je obuhvatilo i aspekt obrazovanja mladih. S tim u vezi, bilo je znaćajno istražiti kakve psihološke konsekvence ima prolongirano uvođenje onlajn nastave u obrazovni sistem u odnosu na studente koji su studije završili neposredno prije pandemije kada je obrazovni program sproveden uživo u učionicama. Ovim istraživanjem nastojalimo smo da uoćimo na koji naćin onlajn nastava koju su studenti pohaćali tokom prethodne dvije godine utiće na njihovu samoeфикаsnost i na njihove naćine suočavanja sa ispitnim situacijama.

Distanca sa profesorima ali sa drugim studentima tokom onlajn nastave ćini jedno sasvim novo okruženje u kojem se studenti edukuju, a da su u takvo nešto ušli potpuno nepripremljeni i sa nekim drugim oćekivanjima. To se naroćito odnosilo na studente kako završnih godina studija koji već imaju iskustva sa predavanjima uživo, tako i sa bruoćima koji su vjerovatno imali

potpuno drugačija očekivanja od fakulteta. S obzirom na takva zapažanja očekivali smo da će postojati povezanost samoefikasnosti i strategija suočavanja sa ispitnom situacijom zbog uvođenja jednog novog okolinskog faktora (promjena ispitne situacije) za koji smo smatrali da bi mogao negativno da djeluje i na opštu samoefikasnost i na upotrebu neadaptivnih strategija suočavanja što je donekle potvrđeno u domenu povezanosti samoefikasnosti i suočavanje sa ispitnom situacijom, ali ne i po pitanju konkretnih razlika između grupa. Još uvijek ne možemo reći da smo ustanovili koja je strategija suočavanja sa ispitnom situacijom dominantnija kod ispitivanja online i ispitivanja u učionici, budući da statistička značajnost nije potvrđena.

Ovim istraživanjem je ostvaren originalan naučni uvid u postojeće stanje među crnogorskim studentima kada je u pitanju koncept onlajn nastave i ispitivanja. Rezultati ovog rada jedinstvenog za naučno polje psihologije u Crnoj Gori mogli bi dati značajne implikacije za edukatore, praktičare i kreatore obrazovne politike. Rad bi mogao predstavljati zanimljiv uvid u to kako nagli prelazak obrazovnih i pedagoških činilaca edukacije na onlajn režim može djelovati na samoefikasnost studenata i načine na koji oni reaguju na ispitnu situaciju u takvom okruženju. Uz to ukazali bismo i na mogućnosti preispitivanja trenutnog načina ispitivanja studenata onlajn putem uz davanje nekih konkretnih smjernica i uputstava koji bi samoefikasnost i načine suočavanja podigli na zadovoljavajući nivo. Na taj način mogle bi se formirati i preporuke u budućnosti kako da se studenti što efikasnije adaptiraju na nove okolnosti ovog tipa ukoliko bude potrebe za njima u budućnosti, a da to ne utiče negativno na njihovu postignuće.

U svakom slučaju nalazi ovog istraživanja jesu korisni s aspekta proširenja naulnog fonda znanja i otvaranja mogućnosti za dublje preispitivanje psiholoških fenomena u uslovima online nastave. To bi svakako moglo da pomogne nastavnicima u razumijevanju ugla iz kojeg studenti/učenici sagledavaju online koncept nastave, i osmišljavanju i realizaciji nekih novih metoda nastave koje bi više bile robustne u uslovima primjene savremenih informacionih tehnologija. Sve bi to vodilo jednoj sigurnijoj budućnosti u kojoj neki neočekivani događaji poput pojave pandemije Covid 19 ne bi imali štetan uticaj na obrazovni proces.

Bilo bi veoma korisno povećati postojeći fond naučnih znanja o problemu uvođenja onlajn nastave u obrazovni sistem. Kako su istraživanja ovog problema bila aktuelna i prije početka pandemije i kako su ukazala na neke negativne premise takvog oblika predavanja i ispitivanja studenata, kao još bitnije se postavlja upotreba ovakvog metoda u vanrednim

okolnostima poput onih uzrokovanih pandemijom virusa COVID-19. U tom smislu bi bilo poželjno sprovesti studiju koja će obuhvatiti više vrsta obrazovnih institucija i više različitih razreda, a ne samo studente. Osim toga, bilo bi poželjno uvesti i ispitivanje varijable anksioznosti i eventualni uticaj toga da li je ispitanika imao bolest ili ne, budući da su neka istraživanja pokazala da COVID19 pojačava anksioznost, te bi to možda takođe moglo uticati na suočavanje sa ispitnom situacijom.

U našem slučaju postoje ograničenja koja je potrebna na kraju ovog rada napomenuti, u pogledu biranja uzorka, budući da je u pitanju uzorak sakupljen onlajn putem samo od osoba koje koriste društvene mreže, zbog čega ne mora biti potpuno reprezentativan. S druge strane, ograničen je na studente psihologije i drugih smjerova na filozofskom fakultetu, dok ne obuhvata studente tehničkih i bio-medicinskih nauka budući da je princip na kojem se bazira njihovo obrazovanje znatno drugačiji u odnosu na Filozofski i Filološki fakultet. U tom smjeru bi bilo poželjno razmotriti proširenje nekih budućih istraživanja na ovu temu.

LITERATURA

1. Arora, S., Shaudhary, P., Singh, R.K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive technology and smart education*, 18(3), 475-492.
2. Ahmad, A., Safaria, T. (2013). Effects of self efficacy on students academic performance. *Journal of educational, health and community psychology*, 2(1), 22-30.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-2015.
4. Barrows, J., Dunt, S., Loyd, C. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal journal od educational research*, 1(3), 204-208.
5. Baloran, E.T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 1-8.
6. Berry, K., Kingswell, S. (2012). An investigation of adult attachment and coping with exam related stress. *British journal of guidance and counselling*, 40(4), 315-325.
7. Blanco, Q.A., Carlota, M.L.M., Nasibog, A.J.B., Rodriguez, B.C., Saldana, X.V., Vascuez, C.R., Gagani, S.F. (2020). Probing on the relationship between students Self-

- confidence and Self-efficacy while engaging in online learning amidst COVID-19. *Journal la edusci*, 1(4), 16-25.
8. Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127.
 9. Cox, M., Burrows, G., Lazzerini, T. (1978). An inventory for the measurement of self-reported stress arousal. *British journal of social and clinical psychology*, 17(3), 283-284.
 10. Genc, A. (2016). Opšta samoefikasnost kao moderator relacija između ispitne anksioznosti, suočavanja i ishoda stresne transakcije. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41 (2), 323-347.
 11. Gvozdrenović, S. (2011). Obrazovanje i drugi srodni pojmovi. *Sociološka luča*, 5(2), 82-93.
 12. Dantzer, B., Goyman, V., Rubenstein, D.R. (2013). The ecology of the stress: effects of the social environment. *Functional ecology*, 27(1), 66-80.
 13. D'Aurora, D.L., Fimian, M.J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the schools*, 25, 44-53.
 14. Daviu, N., Bruchas, M.R., Moghadam, B.T., Sanci, C., Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of stress*, 11, 100-121.
 15. Dinther, M.V., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting students self efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
 16. Dyal, J.M., Dyal, R.J. (1981). Acculturation, stress and coping: some implications for research and education. *International Journal of Intercultural Relations*, 5(4), 301-328.
 17. Endler, N.S., Parker, J.D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies. *Psychological assesment*, 6(1), 50-60.
 18. El Ansari, W., Oskrochi, R., Labeeb, S., Stock, S. (2014). Symtpms and health complaints and their association with perceived stress at university: Survey of students at eleven Faculties in Egypt. *Central European journal of public health*, 22(2), 68-79.
 19. Hamann, K., Pollock, P.H., Wilson, B.M. (2012). Assessing students perceptions of the benefits of discussion in small group, large class, and online learning context. *College teaching*, 60(2), 65-75.
 20. Hannay, M., Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: a comparison of onćine and traditional learning. *Journal of online ćearning and teaching*, 2(1), 1-11.

21. Đukić, D., Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik*, 6(1), 69-72.
22. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15-36.
23. Fletz, D.L., Landers, D.M., Raeder, U. (1979). Enhancing Self-efficacy in high avoidance motor task: A comparison of modeling techniques. *Journal of sport and exercise psychology*, 1(2), 112-122.
24. Kelly, H.F., Ponton, M.C., Rovai, A. (2007). A comparison of students evaluation of teaching between online and face to face courses. *The internet and higher education*, 10(2), 89-101.
25. Kućan, I., Kućan I., Horvat, k. (2021). Praktična nastava u online okruženju. *Digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(7), 230-250.
26. Kuljić, B., Leposavić, Lj., Milovanović, S., Marić, J. (2000). Akutni stresni poremećaj i posttraumatski stresni poremećaj - uporedni pregled. *Engrami*, 22(4), 1-22.
27. Lazarus, R.S., Cohen, J.B. (1977). Environmental stress. *Human Behaviour and Environment*, 1, 89-127.
28. Leandro, P.G., Catillo, M.D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions , anxiety and depression. *Procedia – Social and Behavioral science*, 5, 1562-1573.
29. Logožar, K.M. (2021). Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika. *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 162(3), 345-369.
30. Martinović-Barbul, I.M. (2018). Samoeфикаsnost, problemska nastava i veština pisanja. *Metodički vidici*, 9(9), 265-281.
31. Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 26, 6675-6697.
32. Marjanović, S., Peruničić, I. (2011). Faktorska struktura Ajersovog modela strategija prevladavanja stresa kod dece i adolescenata. *Psihijatrija danas*, 43(1), 21-30.
33. Mi-Sook, K., Duda, J.O. (1999). The coping process: Cognitive Appraisals of Stress ,Coping Strategies and coping effectiveness. *In the Sport psychologist*, 17(4), 406-425.
34. Miller, D.R., Hayes, S.H., Spielberg, J.M., Lagleche, M., Verfallie, M. (2017).

Default mode network subsystem are differentially disrupted in posttraumatic stress disorder. *Biological psychiatry: cognitive neuroscience and neuroimaging*, 2(4), 363-371.

35. Myir Ryan, N. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children perspective. *Research in nursing and health*, 12(2), 111-122.
36. Mogg, K., Mathews, A., Bird, C., Macgregor, M. (1990). Effects of stress and anxiety on the processing on threat. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1230-1237.
37. Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students and teachers perspective. *The international journal of Indian psychology*, 8(2), 783-793.
38. Nelsson, M. (2019). Proximity and the trust formation process. *European planning studies*, 27(5), 841-861.
39. Noorbehahani, F., Mohammadi, A., Aminazadeh, M. (2022). A systematic review of research on cheating in onloine exams from 2010 to 2021. *Education and iformation technology*, 27, 8413-8460.
40. Nikolić, D., Havzi, S., Narandžić, D., Dakić, D., Janković, A. (2020). Inovativne metode učenja u visokom obrazovanju integracijom softverskog alata KAHOT. *Inovacije u modernom obrazovanju*, 3(13), 1-4.
41. Penezić, Z., Ivanov, L., Proroković, A. (1988). Samoefikasnost i perfekcionizam kodstudenata. *Filozofski fakultet u Zadru*, 37(14), 67-80.
42. Persike, M., Seiffge-Krenke, I. (2012). Competence in Coping with Stress in Adolescents from three Regions of the World. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 863-879.
43. Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika – teorijske osnove. *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu*, 2(2), 123-129.
44. Robinson, L. (1990). Stress and anxiety. *The nursng clinics of North America*, 25(4), 935-943.
45. Xu, D., Jaggars, S.S. (2013). The impact of online learning on students courses outcomes: Evidence from a large community and technical college system. *Economics of education review*, 37, 46-57.
46. Surani, K. Hamidah, W. (2020). Students perceptions in online class learning during the Covid-19 pandemic. *International journal on advance science, education and religion*, 3(3), 6-18.

47. Schwarcer, R., Basler, J. Kwiatek, P., Schroder, K., ZHANG, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 1, 69-88.
48. Šimić, K. (2017). Suočavanje studenata sa ispitnim situacijama. *Acta Laderina*, 14(2), 101-119.
49. Šipek, M. (2020). *Didaktička obilježja nastave u kombinovanim razredima odjeljenja primarnog obrazovanja*. Master rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
50. Vasojević, N., Vučetić, I., Kirin, S. (2021). Metodika nastave. *Norma*, 26(1), 27-38.
51. Wang, S., Minku, L.L., Xin Yao, K. (2018). A systematic study of online class imbalance learning with concept drift. *Transaction of neural networks and learning systems*, 29(10), 1-20.
52. Zajacova, A., Scott, M., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 132-143
53. Zeidner, M. (1995). Adaptive Coping With Test Situations: A review of the literature. *Educational psychologist*, 30(3), 123-133.
54. Zhihong Zang, H., Peng, Q., Yang, Q., Cheng, X. (2011). Exam anxiety induces significant blood and heart rate increase in college students. *Clinical and experimental hypertension*, 33(5), 281-286.
55. Zimmerman, B.J., Rosenthal, T.L. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. *Psychological Bulletin*, 81(1), 29-42.

PRILOG 1.

Pol: 1) Muški 2) Ženski

Godine: _____

Da li ste pohađali onloine nastavu tokom pandemije Covid 19:

- 1) Da
- 2) Ne

Na kojem nivou studija ste bili tokom trajanja pandemije Covid 19:

- a) Prva godina fakulteta
- b) Druga godina
- c) Treća godina
- d) Postdiplomske studije
- e) Srednja škola

Koliko ste bili zadovoljni uslovima za praćenje online nastave tokom trajanja pandemije od Vaše kuće:

- a) Potpuno nezadovoljan
- b) Djelimično nezadovoljan
- c) Nisam siguran/a
- d) Djelimično zadovoljan
- e) Potpuno zadovoljan

Koliko ste bili zadovoljni uslovima za izvođenje online nastave od strane fakulteta/škole koji ju je organizovao:

- a) Potpuno nezadovoljan
- b) Djelimično nezadovoljan
- c) Nisam siguran/a
- d) Djelimično zadovoljan
- e) Potpuno zadovoljan

Da li prema Vašem mišljenju online ispiti odražavaju pravi kvalitet znanja učenika/studenata:

- a) Da
- b) Ne
- c) Nisam siguran/a

Koliko su, prema Vašem mišljenju, online predavači bili u mogućnosti da Vam prenesu znanje online putem:

- a) Uopšte nisam zadovoljan/a
- b) Djelimično sam zadovoljan/a
- c) Nisam siguran/a
- d) Potpuno sam zadovoljan/a

Da li biste vratili online nastavu kada biste mogli:

- 1) Da
- 2) Ne
- 3) Nisam siguran/a

Ocijenite Vaš akademski uspjeh tokom studiranja:

- a) Redovno polažem sve ispite
- b) Obnavljao/la sam nekoliko godina
- c) Trudim se ali nemam visok prosjek
- d) Ne trudim se i nemam visok prosjek

Da li ste „varali“ tokom online ispita:

- 1) Da
- 2) Ne
- 3) Nisam siguran/a

PRILOG 2. Skala Opšte samoefikasnosti

Uputstvo za skalu i ajteme koje čini Skalu opšte samoefikasnosti:

U ovom dijelu upitnika nalaze se tvrdnje koje se odnose na Vaše doživljavanje sebe. Uz svaku tvrdnju na skali zaokružite jedan broj. Brojevi označavaju slijedeće: 1 - uopšte se ne odnosi na mene 2 - uglavnom se ne odnosi na mene 3 - niti se ne odnosi niti se odnosi na mene 4 - uglavnom se odnosi na mene 5 - u potpunosti se odnosi na mene.

1. Kada se suočavam s teškoćama mogu ostati pribran jer se oslanjam na svoje sposobnosti suočavanja **1 2 3 4 5**

2. Siguran sam da mogu uspješno riješiti neočekivane situacije **1 2 3 4 5**
3. Mogu riješiti većinu problema ako uložim dovoljno truda **1 2 3 4 5**
4. Ako mi se netko suprotstavi mogu pronaći sredstva i načine da dobijem ono što želim **1 2 3 4 5**
5. Ako sam u škripcu mogu misliti na to što bih trebao raditi **1 2 3 4 5**
6. Kada sam suočen s problemom obično mogu pronaći nekoliko rješenja **1 2 3 4 5**
7. Lako mi se držati postavljenih ciljeva i ostvariti ih **1 2 3 4 5**
8. Zahvaljujući svojoj snalažljivosti znam kako se treba nositi s nepredvidivim situacijama **1 2 3 4 5**
9. Uvijek mogu riješiti teške probleme ako se dovoljno potrudim **1 2 3 4 5**
10. Nije važno što mi stane na put, obično sam sposoban suočiti se s tim
1 2 3 4 5

PRILOG 3. Skala suočavanja sa ispitnom situacijom

UPUTSTVO

Molimo Vas da se pokušate prisjetiti na koji način ste se suočili sa najskorijom ispitnom situacijom. To ćete učiniti tako da pažljivo pročitate svaku navedenu tvrdnju i zaokružite brojeve prema tome koliko se ta tvrdnja odnosi na Vas, pri tome brojevi imaju slijedeće značenje: 1 – uopće se ne odnosi 2 – uglavnom se ne odnosi 3 – djelomično se odnosi 4 – uglavnom se odnosi 5 – u potpunosti se odnosi.

1. Potpuno sam se koncentrirao na rješavanje zadataka 1 2 3 4 5

2. Progonila me pomisao da neću uspješno riješiti zadatke 1 2 3 4 5
3. Pokušavao sam svladati osjećaj panike koji me obuzimao 1 2 3 4 5
4. Trudio sam se dobro isplanirati vrijeme 1 2 3 4 5
5. Okrivljavao sam sebe što se nisam bolje spremio za test 1 2 3 4 5
6. Pokušavao sam svladati početnu nervozu koja me "sledi" 1 2 3 4 5
7. Prepisivao sam od drugih 1 2 3 4 5
8. Usredotočio sam sve svoje misli na zadatke ispred sebe 1 2 3 4 5
9. Maštao sam da će se dogoditi nešto što će stvari promijeniti na bolje 1 2 3 4 5
10. Znao sam se zateći kako buljim u prazno 1 2 3 4 5
11. Razmišljao sam o tome kako se uči na vlastitim greškama 1 2 3 4 5
12. Zamišljao sam reakcije moje okoline ako dobijem negativnu ocjenu 1 2 3 4 5
13. Napravio sam plan i slijedio ga 1 2 3 4 5
14. Pokušao sam se koristiti knjigom i bilježnicom 1 2 3 4 5
15. Razmišljao sam o lijepim stvarima koje su mi se dogodile 1 2 3 4 5
16. Pokušavao sam smanjiti osjećaj napetosti 1 2 3 4 5
17. Prekoravao sam sebe što gubim vrijeme na nevažne stvari 1 2 3 4 5
18. Gledao sam ostale da vidim kako njima ide rješavanje 1 2 3 4 5
19. Prizivao sam Božju pomoć 1 2 3 4 5
20. Pokušavao sam iskoristiti pomoć drugih 1 2 3 4 5
21. Pokušavao sam se "srediti" i usmjeriti na zadatke 1 2 3 4 5
22. Odredio sam što ću činiti i to sam činio 1 2 3 4 5
23. Pouzdao sam se u sebe i svoje znanje 1 2 3 4 5
24. Borio sam se protiv osjećaja bespomoćnosti 1 2 3 4 5
25. Svaki sam napisani odgovor pažljivo provjerio 1 2 3 4 5
26. Postavio sam sebi neke ciljeve kako bi se lakše suočio sa situacijom 1 2 3 4 5
27. Zadatke koje nisam mogao riješiti pokušao sam prepisati 1 2 3 4 5
28. Želio sam da mogu promijeniti to što se događa ili to kako se osjećam 1 2 3 4 5
29. Prihvatio sam svoje "uzburkane" osjećaje i trudio se kontrolirati ih 1 2 3 4 5

