МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
СВЕТИ НИКОЛЕ – БИТОЛА
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА
СТУДИСКА ПРОГРАМА: КЛИНИЧКА И СОВЕТОДАВНА ПСИХОЛОГИЈА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

ВРСКА ПОМЕЃУ НАЧИНОТ НА ОЦЕНУВАЊЕ И АКАДЕМСКИ СТРЕС КАЈ СТУДЕНТИ

СТУДЕНТ: **СЛАВИЦА ВАСИЛЕВА**
БРОЈ НА ИНДЕКС: **M243024**
МЕНТОР: **Д-Р ЃОРЃИНА ЌИМОВА**

Свети Николе, 2025

Содржина

Апстракт 4
Abstract 6
Вовед 7
I. ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ 10
1. Академски стрес 10
1.1. Дефиниции и концепти 10
1.2. Стрес, академски стрес и психолошка перспектива 12
2. Фактори кои предизвикуваат академски стрес 14
2.1 Испитни ситуации 15
2.2. Временски ограничувања 15
2.3. Преоптовареност 16
2.4. Страв од неуспех 16
2.5. Високи очекувања 17
2.6. Конкуренција 17
2.7. Нејасност на критериуми за оценување 18
3. Симптоми и последици од академскиот стрес 18
3.1. Когнитивни симптоми и последици 19
3.2. Емоционални симптоми и последици 19
3.3. Физиолошки симптоми и последици 20
4. Теории на стресот 21
4.1. Теорија на општа адаптација – Hans Selye 21
4.2. Трансакциски модел – Lazarus & Folkman 22
5. Академски стрес кај различни групи студенти 23
5.1. Студенти од прва година 23
5.2. Постдипломци 24
5.3. Разлики според пол 24
5.4. Разлики според факултет и академска програма 25
6. Начини на оценување 25
6.1. Формативно и сумативно оценување 26
6.2. Објективно и субјективно оценување 27
6.3. Форми на оценување 27
6.4. Перцепција на студентите за различните начини на оценување и нивната стресогеност 29
7. Поврзаност на начинот на оценување и академскиот стрес 31
7.1. Теоретска основа за поврзаноста 31
7.2. Влијание на различни начини на оценување врз нивото на академски стрес 33
7.3. Перцепции на студентите 36

7.3.1. Општа перцепција за праведност и транспарентност 36
7.3.2. Разлики според година на студии 37
7.3.3. Разлики според пол 37
7.3.4. Разлики според студиска област 38
7.3.5. Културни разлики 38
7.4. Начини на оценување како заштитни фактори 39
7.5. Начини на оценување како ризични фактори 43
7.6. Мотивацијата како медијатор меѓу начинот на оценување и академскиот стрес 51
8. Стратегии за превенција на академски стрес 53
8.1. Дизајн на пофлексибилни, транспарентни и студентски ориентирани системи 53
8.2. Редизајн на начините на оценување 54
8.3. Развој на психоедукативни програми 55
8.4. Обука на наставниот кадар 55
8.5. Изработка на унифицирани стандарди 56
8.6. Механизми за редовна евалуација 56
II. ДЕЛ: МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ 57
1. Проблем на истражување 57
2. Цели на истражување 57
3. Задачи на истражувањето 59
4. Резултати од претходни истражувања 59
5. Предмет на истражувањето 61
5.1. Теоретско определување на предмет на истражување 62
6. Хипотези 64
7. Варијабли на истражувањето 65
8. Методи, техники и инструменти на истражувањето 67
9. Популација и примерок на истражувањето 69
10. Организација и спроведување на истражувањето 70
III.ДЕЛ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ 71
IV ДЕЛ ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА 91
ПРЕПОРАКИ 97
ЛИТЕРАТУРА 101

Апстракт

Овој труд ја истражува врската меѓу начинот на оценување и нивото на академскиот стрес кај студентите во високото образование. Академскиот стрес се разгледува како мултидимензионален феномен кој вклучува когнитивни, емоционални и физиолошки реакции, предизвикани од различни фактори: испитни ситуации, временски ограничувања, страв од неуспех, високи очекувања, преоптовареност, конкуренција и нејасност на критериумите за оценување.

Во теоретскиот дел се анализираат и психолошките механизми на стрес преку моделите на Hans Selye (General Adaptation Syndrome) и Lazarus & Folkman (Transactional Model), кои овозможуваат подлабоко разбирање на начинот на кој студентите ја доживуваат и интерпретираат академската средина. Особено внимание се посветува на различните начини на оценување – формативно, сумативно, објективно и субјективно – како и на формите на традиционални испити, континуирана проценка, алтернативни методи и онлајн оценување.

Клучното прашање се однесува на тоа како начинот на оценување влијае врз нивото на академскиот стрес, односно дали одредени практики можат да делуваат како заштитни или ризични фактори за психолошката благосостојба и академската мотивација на студентите. Анализата покажува дека транспарентното, праведно и флексибилно оценување може да го намали стресот и да ја зголеми академската ефикасност, додека високоризичните и непрецизни практики ја поттикнуваат анксиозноста и демотивацијата.

Покрај дијагностицирањето на проблемот, трудот предлага стратегии за превенција на академски стрес: дизајн на пофлексибилни и студентски ориентирани системи на оценување, редизајн на практиките преку јасни барања и фидбек-сесии, развој на психоедукативни програми за студенти, обука на наставниот кадар и редовна евалуација на перцепцијата на студентите за оценување и стрес.

Сумирано, резултатите од теоретската рамка упатуваат на заклучокот дека начинот на оценување е истовремено и педагошки и психолошки фактор кој ја обликува студентската благосостојба. Кога е добро структуриран, тој може да стане

заштитен механизам кој го намалува академскиот стрес и го поттикнува академскиот успех.

Клучни поими

академски стрес; студенти; начини на оценување; формативно оценување; сумативно оценување; транспарентност; праведност; психолошка благосостојба; стратегии за превенција.

Abstract

This thesis explores the relationship between assessment methods and the level of academic stress among university students. Academic stress is examined as a multidimensional phenomenon that includes cognitive, emotional, and physiological reactions triggered by various factors: examination situations, time constraints, fear of failure, high expectations, overload, competition, and unclear grading criteria.

The theoretical framework also analyzes the psychological mechanisms of stress through Hans Selye's General Adaptation Syndrome and Lazarus & Folkman's Transactional Model of Stress and Coping, which provide deeper insights into how students experience and interpret the academic environment. Particular attention is paid to different assessment methods – formative, summative, objective, and subjective – as well as to assessment formats such as traditional written exams, continuous assessment, alternative approaches, and online assessment.

The key issue addressed is how assessment practices influence the level of academic stress, and whether specific methods may function as protective or risk factors for students' psychological well-being and academic motivation. The analysis shows that transparent, fair, and flexible assessment practices can reduce stress and enhance academic performance, whereas high-stakes and ambiguous assessment tends to increase anxiety and demotivation.

Beyond diagnosing the problem, the thesis proposes strategies for preventing academic stress: designing more flexible and student-centered assessment systems, redesigning practices through clear requirements and feedback sessions, developing psychoeducational programs for students, training teaching staff, and implementing regular evaluations of students' perceptions of assessment and stress.

In summary, the findings from the theoretical framework suggest that assessment is both a pedagogical and psychological factor shaping student well-being. When well designed, it can serve as a protective mechanism that lowers academic stress and fosters academic achievement.
Keywords: academic stress; students; assessment methods; formative assessment; summative assessment; transparency; fairness; psychological well-being; prevention strategies

Вовед

Академскиот стрес претставува едно од најзначајните прашања што ја засегаат студентската популација во современиот високобразовен систем. Периодот на студирање е обележан со голем број на предизвици – академски, психолошки, социјални и организациски – кои во голема мера влијаат врз благосостојбата и менталното здравје на младите. Во оваа смисла, стресот не претставува само минлив одговор на одредени академски барања, туку честопати е хроничен феномен којшто го дефинира целокупното студентско искуство. Истражувањата во последните децении потврдуваат дека академскиот стрес има комплексно влијание врз когнитивните способности, емоционалната стабилност и физиолошката состојба на студентите, а со тоа и врз нивниот академски успех и квалитет на живот (Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020).

Постојат голем број на фактори кои влијаат врз појавата на академскиот стрес. Меѓу најчестите фактори се вбројуваат: испитните ситуации, временските ограничувања, преоптовареноста со академски обврски, стравот од неуспех и високите очекувања како од себе, така и од другите. Дополнително, конкурентноста меѓу студентите, нејасноста на критериумите за оценување и перцепцијата на неправедност во образовниот процес можат значително да го зголемат нивото на психолошки притисок. Студентите неретко се наоѓаат во ситуација во која академските барања ги надминуваат нивните капацитети за справување, што резултира со појава на анксиозност, намалена мотивација и проблеми во одржување на вниманието и концентрацијата.

Еден од клучните фактори за појавата и интензитетот на академскиот стрес претставува начинот на оценување. Оценувањето не треба да се сфати само како технички процес на проверка на знаењето, туку како мултидимензионален феномен кој директно ја засега емоционалната состојба, когнитивните ресурси и перцепцијата на компетентност кај студентите. Кога критериумите за оценување се јасни, транспарентни и праведни, тие можат да делуваат како заштитен фактор, намалувајќи го чувството на неизвесност и создавајќи позитивна мотивација. Спротивно на тоа, нејасните, субјективни или претерано ригидни практики на оценување, можат да доведат до чувство на неправедност, несигурност и дополнителна анксиозност (Carless, 2015).

Симптомите на академскиот стрес се јавуваат на повеќе нивоа. На когнитивно ниво, студентите можат да искусат потешкотии со концентрацијата, чувство на преоптовареност и склоност кон перфекционизам. На емоционално ниво, најчесто се јавува анксиозноста, загриженоста и раздразливоста, кои често водат до намалување на самодовербата и академската мотивација. На физиолошки план, пак, се појавуваат главоболки, замор и нарушувања на спиењето, што дополнително ја намалува академската ефикасност и доведува до намалени резултати (Regehr, Glancy, & Pitts, 2013).

Во овој труд, истражувањето има за цел да ја разгледа врската меѓу начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Фокусот е насочен кон тоа како различните модели на оценување – формативно, сумативно, објективно и субјективно – како и поконкретните форми на оценување (традиционални писмени испити, континуирана проценка, алтернативни методи и онлајн оценување) влијаат врз појавата и интензитетот на стресот. Понатаму, се поставува прашањето дали одредени начини на оценување можат да функционираат како заштитни фактори, поттикнувајќи чувство на сигурност и мотивација, или пак, како ризични фактори коишто го зголемуваат нивото на психолошки притисок и го нарушуваат академскиот успех.

Задачите на ова истражување се повеќекратни:

1. Да се анализираат дефинициите, факторите и симптомите на академскиот стрес;
2. Да се испитаат различните начини и форми на оценување во високото образование;
3. Да се утврди поврзаноста меѓу начинот на оценување и нивото на академски стрес;
4. Да се предложат стратегии за намалување на академскиот стрес преку редизајн и унапредување на системите на оценување.

Значењето на ова истражување е двојно. Од научен аспект, трудот придонесува кон поширокото разбирање на механизмите преку кои образовните практики влијаат врз психолошката благосостојба на студентите. Од практичен аспект, резултатите можат да послужат како основа за редизајнирање на наставните и оценувачките практики со цел да се постигне намалување на стресот и унапредување на квалитетот на високото образование.

Со оглед на тоа што студентите се клучниот ресурс на општеството и носители на идниот развој, неопходно е да се обезбеди систем на високо образование кој ќе овозможува фер, транспарентни и мотивирачки практики на оценување. Само на тој начин е можно да се намали академскиот стрес и истовремено да се поттикне академската мотивација, психолошката стабилност и креативниот потенцијал на студентите.

I. ДЕЛ: ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1. Академски стрес

1.1. Дефиниции и концепти

Стресот е еден од најчесто истражуваните поими во современата психологија и медицината. Неговото значење и интерпретација варираат низ различни теоретски школи, но општата дефиниција го опишува стресот како психофизиолошка реакција на личноста при соочување со сите барања кои ги надминуваат нејзините расположливи капацитети за справување (Lazarus & Folkman, 1984). Гледано во суштина, стресот е динамичен процес кој произлегува од интеракцијата меѓу индивидуата и средината. Тој не претставува само надворешен стимул, ниту пак исклучиво внатрешна реакција, туку комплексна појава во која голема улога игра субјективната процена на ситуацијата.

Едно од најважните објаснувања за природата на стресот е објаснувањето на Hans Selye (1974), кој го дефинира стресот како неспецифичен одговор на телото на секое барање поставено пред него. Според ова гледиште, стресот има биолошка основа и претставува универзален одговор на организмот, без разлика дали стимулот е пријатен или непријатен. Ваквата дефиниција ја нагласува физиолошката страна на стресот, кој се манифестира преку активација на нервниот систем, хормонални промени и физички симптоми.

Покрај биолошките аспекти, психолошката перспектива го нагласува значењето на когнитивните процеси. Lazarus и Folkman (1984) развиваат трансакциски модел на стресот во кој централна улога има когнитивната проценка на ситуацијата. Според нив, стресот не настанува само поради присуството на надворешен стимул, туку тогаш кога поединецот ќе процени дека барањата на ситуацијата ги надминуваат неговите капацитети. Така, две личности можат да реагираат сосема различно на иста ситуација: она што за едниот претставува значаен стресор, за другиот може да биде предизвик или дури можност за развој.

Во контекст на високото образование, академскиот стрес се издвојува како специфична форма на стрес која произлегува од образовниот процес и барањата поврзани со учењето, оценувањето и академските перформанси. Академскиот стрес се дефинира како психолошки и физиолошки одговор на студентите кога перципираат

дека академските барања ги надминуваат нивните капацитети и ресурси за справување (Misra & Castillo, 2004). Тој може да се манифестира преку различни симптоми – анксиозност, замор, губење на мотивација, нарушена концентрација – и има директно влијание врз академскиот успех.

Причините за академскиот стрес се длабоко вкоренети во специфичниот контекст на студентскиот живот. Од една страна, академските барања – како испити, рокови за предавање на семинарски работи и проекти, презентации – претставуваат објективни извори на стрес. Од друга страна, субјективната перцепција на студентите игра клучна улога: истиот испит може да биде доживеан како рутинска обврска од страна на еден студент, а како сериозна закана од друг.

Истражувањата покажуваат дека академскиот стрес е тесно поврзан со академската средина во која студентите се наоѓаат. На пример, конкурентноста меѓу колегите, високите очекувања од професорите и семејството, како и несигурноста околу критериумите за оценување, дополнително го интензивираат чувството на стрес (Putwain, 2008). Во таа смисла, оценувањето како централна компонента на образовниот процес е клучен фактор за појавата и интензитетот на академскиот стрес.

Од психолошка перспектива, академскиот стрес може да се разгледува како дел од поширокиот концепт на справување (coping). Според Lazarus и Folkman (1984), справувањето (coping) се однесува на когнитивните и бихевиорални напори кои една индивидуа ги вложува за да управува со специфични внатрешни и надворешни барања што се проценети како заканувачки или премногу тешки. Кога студентите не располагаат со соодветни стратегии за справување – како ефективна организација на времето, саморегулација или барање социјална поддршка – веројатноста за развој на висок академски стрес значително се зголемува.

Во современиот контекст, академскиот стрес е особено значаен бидејќи е поврзан со менталното здравје на младите. Светската здравствена организација (WHO, 2020) предупредува дека високите нивоа на стрес кај студентите се директно поврзани со појава на анксиозни и депресивни симптоми. Тоа го прави академскиот стрес не само образовно, туку и општествено-психолошко прашање со поширок импликации.

Од овде, дефинициите и концептите за стресот и академскиот стрес покажуваат дека станува збор за сложен процес кој не може да се сведе на едноставна реакција на надворешни услови. Тој е резултат на интеракцијата меѓу индивидуалните карактеристики, академските барања и поширокиот социјален контекст. Разбирањето на овој концепт е основа за понатамошна анализа на факторите, симптомите и стратегиите за справување, како и за улогата на начинот на оценување во креирањето на психолошката благосостојба на студентите.

1.2. Стрес, академски стрес и психолошка перспектива

Стресот претставува еден од најкомплексните и најистражуваните поими во современата психологија, медицината и социологијата. Тој не е еднодимензионален феномен, туку динамичен процес кој произлегува од интеракцијата помеѓу индивидуата и средината. Иако во секојдневниот говор често се користи за да се опише состојба на напнатост или вознемиреност, академската литература дава подлабоки и посеопфатни објаснувања. Во суштина, стресот може да се дефинира како психолошки и физиолошки одговор на личноста на барања кои таа ги перципира како надминувачки во однос на сопствените капацитети и ресурси (Lazarus & Folkman, 1984).

Hans Selye (1974), еден од пионерите во истражувањето на стресот, го дефинира како „неспецифичен одговор на организмот на секое барање поставено пред него“. Според неговото гледиште, стресот е универзален биолошки механизам кој секогаш се активира кога организмот е изложен на предизвици, без разлика дали тие се позитивни или негативни. Овој пристап ја нагласува физиолошката димензија на стресот и ни укажува дека тој е дел од природниот механизам на адаптација, но во ситуации на преголема или долготрајна изложеност, може да стане штетен по здравјето.

Лазарус и Фолкман (1984), пак, даваат психолошка перспектива на стресот преку својот трансакциски модел. Тие истакнуваат дека стресот не зависи само од објективната природа на стимулот, туку, пред сè, од тоа како личноста ја проценува ситуацијата. На пример, еден студент може да ја доживее испитната ситуација како закана за сопствената иднина, додека друг може да ја гледа како можност за потврда на своите знаења. Токму оваа разлика во когнитивната проценка ја прави појавата на стресот субјективна и индивидуализирана.

Во рамките на високото образование, се јавува специфичен тип на стрес – академскиот стрес. Тој се дефинира како психолошка и физиолошка реакција на студентите при соочување со академските барања, кои тие ги доживуваат како премногу тешки или се повисоки од нивните капацитети за справување (Misra & Castillo, 2004). За разлика од општиот стрес кој може да биде предизвикан од најразлични животни ситуации, академскиот стрес е поврзан исклучиво со образовниот контекст: учење, полагање испити, подготовка на семинарски трудови, проекти, презентации и слични активности.

- **Компоненти на академски стрес**

Академскиот стрес има повеќедимензионална структура. Најчесто се разгледува низ три основни компоненти:

- **Когнитивна компонента** – се однесува на мислите и менталните процеси кои се појавуваат при изложеност на академски предизвици, како што се: страв од неуспех, самокритичност, тешкотии во концентрацијата и склоност кон перфекционизам.
- **Емоционална компонента** – ги опфаќа чувствата на анксиозност, вина, вознемиреност, несигурност и намалена самодоверба.
- **Физиолошка компонента** – се однесува на физичките реакции, како што се: главоболки, тахикардија, потење, замор и нарушувања на сонот.

Она што академскиот стрес го прави посебен е неговата силна поврзаност со системот на оценување. Студентите најчесто се најмногу изложени на стрес во ситуации кога треба да бидат оценети – било преку традиционален писмен испит, усна проверка или современи форми на проценка. Токму тука се испреплетуваат индивидуалните карактеристики на студентот со институционалните практики. Доколку системот на оценување е јасен, транспарентен и фер, студентите можат да го доживеат како предизвик кој ги мотивира. Но ако критериумите се нејасни или оценувањето е перципирано како неправедно, тоа делува како моќен стресор кој ја поткопува нивната психолошка стабилност (Putwain, 2008).

Од психолошка перспектива, академскиот стрес е тесно поврзан со стратегиите за справување – начините на кои студентите се обидуваат да се справат со академските

барања. Кога студентите користат активни стратегии, како добра организација на времето, барање социјална поддршка или фокусирање на решавање на проблемот, веројатноста за појава на висок стрес е помала. Спротивно на тоа, пасивните стратегии, како избегнување на задачите или прекумерна самокритичност, го зголемуваат интензитетот на стресот (Folkman, 2013).

Современите истражувања истакнуваат дека академскиот стрес е директно поврзан и со менталното здравје на младите луѓе. Светската здравствена организација (WHO, 2020) укажува дека студентите се една од најризичните групи за појава на анксиозни и депресивни симптоми, при што академскиот стрес е една од главните причини за тоа. Овој факт ја нагласува важноста академскиот стрес да се третира не само како образовен, туку и како јавно-здравствен проблем.

Според ова, може да се каже дека академскиот стрес претставува сложен и мултидимензионален феномен кој вклучува когнитивни, емоционални и физиолошки реакции на студентите на академските барања. Тој е резултат на интеракцијата помеѓу индивидуалните капацитети и институционалните практики, при што начинот на оценување игра централна улога. Разбирањето на неговата природа е основа за анализа на факторите што го предизвикуваат, симптомите и последиците што ги носи, како и можните стратегии за негово намалување.

2. Фактори кои предизвикуваат академски стрес

Академскиот стрес не е резултат само на индивидуалните карактеристики на студентите, туку, пред сè, на комплексната интеракција помеѓу барањата на образовниот систем и личните ресурси за справување. Во литературата се идентификувани повеќе клучни фактори кои го поттикнуваат или зголемуваат академскиот стрес кај студентите. Меѓу нив најзначајни се: испитните ситуации, временските ограничувања, преоптовареноста со задачи, стравот од неуспех, високите очекувања од себе и од другите, конкуренцијата, како и нејасноста на критериумите за оценување.

2.1 Испитни ситуации

Испитните ситуации претставуваат еден од најинтензивните извори на академски стрес. Самото очекување на испитот може да предизвика анксиозност, тремор и напнатост, додека процесот на полагање често е проследен со чувство на притисок и вознемиреност. Според Zeidner (1998), испитната анксиозност е најраспространетиот вид анксиозност меѓу студентите и значително влијае врз нивните перформанси.

Испитите се поврзани со повеќе психолошки механизми. Прво, тие се доживуваат како директна проценка на интелектуалните и личните способности, што создава чувство на изложеност и страв од негативна етикета. Второ, резултатите од испитите често имаат сериозни последици врз академската иднина на студентот, што дополнително го зголемува нивото на стрес.

Некои студенти во испитни ситуации доживуваат т.н. „празен ум“, кога и покрај долготрајната подготовка, не можат да ги репродуцираат научените содржини. Други пак, страдаат од прекумерна самокритичност, па дури и малите грешки ги доживуваат како катастрофални. Истражувањата покажуваат дека студентите со висока испитна анксиозност редовно постигнуваат полоши резултати од колегите со пониско ниво на анксиозност (Cassady & Johnson, 2002).

2.2. Временски ограничувања

Друг значаен фактор е недостигот на време. Академските обврски се организирани во рамки на семестарски рокови, а студентите честопати мора да балансираат меѓу предавања, семинарски трудови, практична работа и подготовка за испити. Кратките рокови создаваат чувство на притисок кое често води кон хроничен замор.

Истражувањата укажуваат дека студентите кои сметаат дека немаат доволно време за подготовка и исполнување на академските задачи, пријавуваат значително повисоки нивоа на стрес (Misra & McKean, 2000). Временскиот притисок влијае и врз когнитивното функционирање: студентите под притисок имаат потешкотии со концентрација, полесно прават грешки и се помалку креативни.

Дополнително, недостигот на време влијае и врз животниот стил – студентите честопати жртвуваат сон, физичка активност или социјални активности за да го завршат она што им е задолжено. Кај студентите, недостигот на одмор го зголемува нивото на стрес, што пак води кон уште пониски академски перформанси.

2.3. Преоптовареност

Покрај временските ограничувања, самиот обем на академските задачи е сериозен стресор. Универзитетските програми бараат од студентите да совладаат големи количества материјал во релативно кратки периоди. Често студентите се соочуваат со повеќе испити во иста недела, или пак, паралелно мора да работат на проекти и семинари.

Преоптовареноста води кон чувство на беспомошност и хронична исцрпеност. Студентите се обидуваат да одржат високи стандарди на изведба, но поради прекумерниот број обврски, тоа ретко успева. Како резултат на тоа, често се јавува перфекционизам во комбинација со незадоволство од сопствените резултати, што дополнително го зголемува нивото на стрес.

Истражувањата на Schaufeli и колегите (2002) покажуваат дека преоптовареноста е директно поврзана со појава на „burnout“ кај студентите – состојба на емоционално и физичко исцрпување која може да има долгорочни последици врз психичкото здравје.

2.4. Страв од неуспех

Стравот од неуспех е еден од најсилните психолошки фактори кои го поттикнуваат академскиот стрес. За многу студенти, неуспехот на испит не е само академски проблем, туку и закана за сопствената самодоверба, иднината и односите со семејството.

Студентите кои имаат висок страв од неуспех често развиваат избегнувачки стратегии – одложување на учењето, избегнување на испити или фокусирање на секундарни активности за да ја намалат вознемиреноста (Elliot & McGregor, 2001). Ова

води кон намалена ефикасност, што пак ја зголемува веројатноста за реален неуспех и создава порочен круг.

Некои културни контексти дополнително го засилуваат овој фактор. Во земји каде образованието е силно поврзано со социјалниот статус и семејната чест, неуспехот често се доживува како срам, а не само како личен неуспех.

2.5. Високи очекувања

Високите очекувања – било поставени од самите студенти или од нивната околина – претставуваат меч со две острици. Од една страна, тие можат да делуваат мотивирачки и да ги поттикнат студентите да вложат повеќе труд. Но од друга страна, кога очекувањата се нереално високи, тие создаваат огромен психолошки притисок.

Студентите кои имаат перфекционистички тенденции често се незадоволни и од сопствените високи постигнувања. Истражувањата покажуваат дека перфекционизмот е значително поврзан со појава на анксиозност и депресивни симптоми кај студентите (Flett & Hewitt, 2002).

Очекувањата од семејството исто така играат голема улога. Родителите кои инсистираат на исклучиво високи оценки, несвесно вршат притисок кој доведува до хроничен стрес кај студентите.

2.6. Конкуренција

Конкуренцијата во академската средина често се јавува како дополнителен фактор на стрес. Студентите не се натпреваруваат само со самиот систем на оценување, туку и меѓусебно. Ограниченият број стипендии, високи критериуми за прием на постдипломски студии, или пак, конкурентноста за работни места создаваат чувство на постојана споредба со другите.

Иако одредено ниво на конкуренција може да има стимулирачки ефект, прекумерната конкуренција често резултира со непријателски односи, намалена соработка и зголемена анксиозност. Истражувањата укажуваат дека студентите кои

постојано се споредуваат со своите колеги, пријавуваат повисоки нивоа на стрес и пониска самодоверба (Ryan & Deci, 2000).

2.7. Нејасност на критериумите за оценување

Последниот, но не помалку важен фактор е нејасноста на критериумите за оценување. Студентите често се жалат дека не знаат врз основа на кои критериуми ќе бидат оценети, што кај нив создава чувство на неизвесност и вознемиреност.

Кога критериумите се транспарентни и јасно дефинирани, студентите имаат чувство на контрола и сигурност. Но, кога тие се недоволно објаснети или зависат од субјективната проценка на наставникот, тоа создава перцепција на неправедност, што е еден од најсилните стресори во образовниот процес (Carless, 2015).

Факторите кои предизвикуваат академски стрес се разновидни и меѓусебно поврзани. Испитните ситуации, временскиот притисок, преоптовареноста, стравот од неуспех, високите очекувања, конкуренцијата и нејасноста на критериумите за оценување делуваат синергично и значително влијаат врз академската мотивација, психолошката благосостојба и успехот на студентите. Разбирањето на овие фактори претставува основа за понатамошна анализа на симптомите и последиците од академскиот стрес, како и за развој на стратегии за негово намалување.

3. Симптоми и последици од академскиот стрес

Академскиот стрес, како специфична форма на психолошки притисок, не се манифестира само на еден начин. Напротив, неговите ефекти се распространети на повеќе нивоа – когнитивно, емоционално и физиолошко. Овие манифестации не се изолирани, туку често се преплетуваат и зајакнуваат една со друга, создавајќи целосен синдром кој го нарушува функционирањето на студентите.

Симптомите не само што го отежнуваат академското постигнување, туку имаат и поширок импликации врз менталното и физичкото здравје, како и врз социјалните односи.

3.1. Когнитивни симптоми и последици

Когнитивните симптоми претставуваат најдиректен показател за влијанието на стресот врз менталните процеси. Студентите кои се соочуваат со висок академски стрес, често пријавуваат:

- **Проблеми со концентрација** – долгите часови учење под притисок ги нарушуваат вниманието и способноста за задржување на информациите. Наместо ефективно учење, студентите често „прелетуваат“ низ материјалот без целосно да го разберат.
- **Пад на меморијата** – истражувањата покажуваат дека хроничниот стрес негативно влијае врз хипокампусот, дел од мозокот одговорен за учење и паметење (McEwen, 2007). Ова доведува до тоа студентите да забораваат и основни информации за време на испити.
- **Перфекционизам и прекумерна самокритичност** – студентите кои поставуваат премногу високи стандарди за себе често се незадоволни и од реално добри резултати. Тоа доведува до постојано чувство на незадоволство и хронична ментална преоптовареност.
- **Чувство на преоптовареност** – големиот број задачи и кратките рокови создаваат впечаток дека материјалот е „премногу сложен“ за да биде совладан, што ја намалува ефикасноста во учењето.

Когнитивните симптоми имаат директни последици врз академските резултати. Студентите со висок стрес често постигнуваат пониски оценки, не затоа што немаат знаење, туку затоа што стресот ја намалува нивната способност да го прикажат тоа знаење (Owens et al., 2012).

3.2. Емоционални симптоми и последици

Емоционалните симптоми се можеби најочигледната манифестација на академскиот стрес. Најчесто пријавувани се:

- **Анксиозност** – постојаната загриженост околу исходот од испитите. Очекувањата од професорите и семејството создаваат чувство на напнатост и

страв. Кај некои студенти ова преминува во генерализирана анксиозност која влијае врз сите аспекти од нивниот живот.

- **Загриженост и несигурност** – студентите често чувствуваат дека не се доволно подготвени, дури и кога реално вложиле многу труд. Оваа несигурност ја поткопува самодовербата и доведува до намалена академска мотивација.
- **Раздразливост и промени во расположението** – академскиот стрес често предизвикува брзи промени во емоциите. Студентите можат лесно да се вознемират, да се изолираат од социјални активности или да реагираат агресивно во ситуации кои инаку не би предизвикале такви реакции.
- **Чувство на вина и безнадежност** – некои студенти постојано имаат чувство дека не ги исполнуваат очекувањата, што доведува до вина и чувство на неуспех. Во потешки случаи, ова може да биде поврзано и со депресивни симптоми (Beiter et al., 2015).

Емоционалните последици не се ограничени само на индивидуата. Тие често влијаат и врз социјалните односи. Студентите под висок стрес можат да се изолираат, да избегнуваат интеракција со колегите или семејството, или пак, да имаат конфликти поради зголемената раздразливост.

3.3. Физиолошки симптоми и последици

Физиолошките реакции се неизбежен дел од стресот, бидејќи тој директно влијае врз автономниот нервен систем и ендокриниот систем. Најчести симптоми кај студентите се:

- **Главоболки и мигрени** – чести последици од долготрајна напнатост и недостиг на сон;
- **Замор** – хроничниот замор е резултат на преголеми академски барања и недоволна физичка и психичка рехабилитација;
- **Несоница** – многу студенти имаат нарушен сон во периоди на испити. Недостигот на сон дополнително го намалува когнитивниот капацитет и ја зголемува анксиозноста (Lund et al., 2010);
- **Соматизација** – стресот често се изразува преку телесни симптоми, како болки во стомак, тахикардија, потење или губење на апетит.

Физиолошките последици се особено сериозни бидејќи можат да доведат до нарушување на целокупното здравје. Долгорочниот стрес е поврзан со ослабен имунолошки систем, зголемен ризик од кардиоваскуларни заболувања и метаболички нарушувања (Segerstrom & Miller, 2004).

Генерално гледано, симптомите на академскиот стрес се распространети на когнитивно, емоционално и физиолошко ниво. Тие не се изолирани, туку заедно создаваат комплексен синдром кој го намалува академскиот успех, го нарушува психичкото и физичкото здравје и влијае врз социјалните односи. Препознавањето на овие симптоми е клучно за навремена интервенција и развивање на стратегии за справување.

4. Теории на стресот

Истражувањето на стресот низ историјата довело до развивање на различни теоретски модели со цел да се разбере неговата природа и влијанието врз човекот. Две од највлијателните теории кои најчесто се користат за објаснување на академскиот стрес се: **Моделот на општа адаптација на Hans Selye** и **Трансакцискиот модел на стрес и справување на Lazarus и Folkman**.

4.1. Теорија на општа адаптација – Hans Selye

Hans Selye (1974) се смета за еден од основоположниците на модерната наука за стресот. Неговата теорија, позната како **General Adaptation Syndrome (GAS)**, го разгледува стресот како биолошки процес, односно како неспецифичен одговор на организмот на секое барање што му е поставено.

Според Selye, организмот поминува низ **три фази** во реакцијата на стрес:

1. **Алармна фаза** – во оваа почетна фаза организмот препознава закана и реагира преку активација на симпатичкиот нервен систем. Се ослободуваат хормони, како адреналин и кортизол, што доведува до зголемување на пулсот, крвниот притисок и нивото на енергија. Кај студентите, ова може да се манифестира

како нагла анксиозност пред испит или чувство на вознемиреност при кратки рокови.

2. **Фаза на отпор** – ако стресорот продолжи да дејствува, организмот се обидува да се прилагоди. Во оваа фаза човекот функционира нормално, но под зголемен напор. Кај студентите ова значи продолжено учење и вложување дополнителни ресурси за да се справат со академските обврски.
3. **Фаза на исцрпеност** – долготрајната изложеност на стрес доведува до исцрпување на психолошките и физиолошките ресурси. Оваа фаза често е поврзана со појава на здравствени проблеми, хроничен замор, депресивни симптоми и губење на мотивација.

Овој модел е значаен затоа што покажува дека стресот не е моментален настан, туку процес кој има биолошка динамика. Во контекст на академскиот живот, ова објаснува зошто студентите кои се под постојан притисок од рокови и испити често доживуваат „burnout“.

4.2. Трансакциски модел – Lazarus & Folkman

Richard Lazarus и Susan Folkman (1984) го развиле т.н. **Трансакциски модел на стресот и справувањето**, кој дава психолошка перспектива на процесот. Според овој модел, стресот е резултат на трансакција помеѓу личноста и средината, при што клучна улога има **когнитивната проценка**.

Моделот се базира на две основни компоненти:

- **Примарна проценка** – личноста ја проценува ситуацијата и определува дали таа претставува закана, предизвик или е неважна. На пример, студент кој добива информација за претстоен испит ќе ја процени ситуацијата или како заканувачка (ризик за неуспех), или како предизвикувачка (можност за покажување знаење).
- **Секундарна проценка** – личноста ја анализира сопствената способност да се справи со ситуацијата, односно ресурсите со кои располага. Ако студентот смета дека има доволно време и знаење, нивото на стрес ќе биде пониско; доколку верува дека ресурсите се недоволни, стресот ќе се зголеми.

Во рамките на овој модел, клучна улога играат и **стратегиите на справување (coping strategies)**. Lazarus и Folkman стратегиите ги делат на:

- **Проблем-ориентирани стратегии** – активности насочени кон решавање на проблемот (планирање, организација на времето, активно учење).
- **Емоционално-ориентирани стратегии** – активности насочени кон регулирање на емоциите (барање поддршка, релаксација, избегнување).

За студентите, изборот на стратегијата за справување е пресудна. Тие што користат активни, проблем-ориентирани стратегии обично полесно се справуваат со академскиот стрес, додека оние што се потпираат на избегнување и пасивност, имаат поголем ризик за појава на анксиозност и депресија (Folkman, 2013).

Според горенаведеното, иако моделот на Selye ја нагласува биолошката димензија на стресот, а моделот на Lazarus и Folkman ја потенцира психолошката проценка и стратегиите за справување, и двата пристапи се надополнуваат во објаснувањето на академскиот стрес. Кај студентите, академскиот стрес е резултат и на физиолошките реакции на телото, и на начинот на кој тие когнитивно ги обработуваат и проценуваат академските барања.

5. Академски стрес кај различни групи студенти

Академскиот стрес не се манифестира на ист начин кај сите студенти. Разликите во возраста, искуството, полот, академската програма и образовното ниво водат до тоа некои групи да бидат поранливи од други. Во оваа смисла, вреди да се разгледа како академскиот стрес се појавува кај студентите од прва година, кај постдипломците, кај студентите од различен пол и студентите на различни факултети.

5.1. Студенти од прва година

Периодот на транзиција од средно кон високо образование е особено критичен. Студентите од прва година се соочуваат со нови академски барања, поинаков стил на предавање и очекувања кои значително се разликуваат од оние во средното образование.

Истражувањата покажуваат дека токму студентите од прва година пријавуваат највисоко ниво на академски стрес (Robotham & Julian, 2006). Главни извори на стрес во оваа група се:

- прилагодувањето кон новиот академски систем;
- поголемата автономија во организирање на времето;
- оддалеченоста од семејството и познатата средина;
- потребата за градење нови социјални врски.

Недостигот на искуство во справувањето со академските предизвици често доведува до несигурност и чувство на преоптовареност.

5.2. Постдипломци

За разлика од студентите од прва година, постдипломците се соочуваат со сосема поинаков сет на предизвици. Покрај редовните академски обврски, тие се ангажирани во истражувачка работа, објавување на трудови и често ги комбинираат студиите со работните обврски.

Оваа група често е под стрес поради:

- високите очекувања за продуктивност и оригиналност;
- несигурноста околу идната академска или професионална кариера;
- финансискиот притисок поврзан со школарини или истражувачки проекти.

Според истражувањата на Levecque et al. (2017), постдипломците покажуваат значително повисока преваленца на анксиозност и депресија во споредба со општата популација на истата возраст.

5.3. Разлики според пол

Повеќе студии укажуваат дека постојат јасни разлики во начинот на кој студентите и студентките го доживуваат академскиот стрес. Жените често пријавуваат повисоки нивоа на анксиозност и поголема емоционална реактивност на стресорите

(Bayram & Bilgel, 2008). Тие се склони кон поголема загриженост за испитните ситуации и перцепцијата на очекувањата од средината.

Мажите, од друга страна, почесто покажуваат физиолошки симптоми – замор, соматизација, нарушувања на спиењето – но ретко ги пријавуваат емоционалните последици. Оваа разлика може да биде резултат и на културните норми кои охрабруваат различни начини на изразување на стресот.

5.4. Разлики според факултет и академска програма

Академскиот стрес исто така варира во зависност од факултетот и академската програма. Студентите на факултети со интензивни и конкурентни програми – како медицина, право или инженерство – пријавуваат значително повисоки нивоа на стрес во споредба со студентите на факултети со пофлексибилни академски барања (Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006).

На пример, медицинските студенти често се изложени на долгогодишно учење, голем број испити и клинички обврски, што води кон висок ризик од ‘burnout’. Правните студенти се соочуваат со голем обем на теоретски материјал и силна конкуренција за идни кариерни можности. Во исто време, студентите на уметничките факултети може да бидат под стрес поради потребата за постојано креативно изразување и субјективноста на оценувањето.

Академскиот стрес не е униформен феномен. Тој се манифестира на различни начини во зависност од академската и личната позадина на студентите. Студентите од прва година се соочуваат со стрес поради адаптацијата, постдипломците поради високиот академски и професионален притисок, додека разликите по пол и факултет покажуваат дека стресот е условен и од социјални и институционални фактори. Препознавањето на овие разлики е од суштинско значење за креирање на соодветни интервенции и поддршка.

6. Начини на оценување

Оценувањето претставува една од најсуштинските компоненти на образовниот процес. Тоа не е само административен механизам за доделување оценки, туку и сложен систем на повратна информација, мотивација и регулирање на академските

стандарди. Начинот на кој се организира и спроведува оценувањето има длабоко влијание врз студентите, не само на нивната академска мотивација и успех, туку и врз нивната емоционална стабилност и психосоцијална благосостојба.

Перцепцијата на студентите за оценувањето е пресудна за тоа дали процесот ќе биде доживеан како поттикнувачки или стресоген. Јасноста, праведноста и транспарентноста се клучни услови за намалување на академскиот стрес. Спротивно на тоа, субјективноста, нејасните критериуми и големиот обем на сумативните испити се најчести извори на негативно доживување и психолошка тензија.

Во современата литература, оценувањето сè повеќе се разгледува како **мултидимензионален феномен** кој ги опфаќа аспектите на јасност, праведност, транспарентност, континуираност и релевантност. Начинот на оценување може да има позитивен ефект, доколку е структуриран така што го поттикнува учењето и развојот, но исто така може да претставува извор на значителен стрес доколку е перципиран како нејасен, неправеден или премногу ригорозен.

6.1. Формативно и сумативно оценување

Формативното оценување се однесува на процесот на континуирано следење на напредокот на студентот со цел да се идентификуваат силните и слабите страни и да се даде навремен фидбек. Тоа вклучува квизови, мали задачи, презентации и дискусии. Целта е да се поттикне процесот на учење, а не само да се измери конечниот резултат. Истражувањата покажуваат дека формативното оценување може да ја намали анксиозноста и да го зголеми чувството на компетентност кај студентите (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Сумативното оценување, од друга страна, е насочено кон мерење на крајниот исход од учењето. Тоа најчесто се реализира преку писмени испити, финални проекти или завршни трудови. Иако сумативното оценување обезбедува објективна мерка за постигнувањето, често се смета за главен извор на академски стрес, бидејќи резултатот директно влијае на академската иднина на студентот (Harlen, 2007).

6.2. Објективно и субјективно оценување

Објективното оценување вклучува јасно дефинирани критериуми и стандарди кои минимизираат простор за интерпретација. Најчесто се користат тестови со повеќекратен избор или задачи со прецизни одговори. Придобивките од ваквиот тип оценување се транспарентноста и праведноста, но слабост е тоа што не секогаш може да ги измери повисоките когнитивни вештини.

Субјективното оценување, пак, зависи од интерпретацијата на наставникот. Тука спаѓаат есејски задачи, усни испити и оценување на креативни проекти. Иако овозможува проценка на критичко размислување и креативност, субјективноста може да создаде сомнеж кај студентите за праведноста на процесот. Истражувањата покажуваат дека токму перцепцијата на неправедност и недоволна транспарентност во субјективното оценување е значителен извор на стрес кај студентите (Brookhart, 2013).

6.3. Форми на оценување

- ✓ **Традиционални писмени испити**

Традиционалните писмени испити претставуваат една од најдолготрајните и најчесто користени форми на оценување во високообразовниот систем. Нивната основна предност е тоа што обезбедуваат стандардизирани услови за сите студенти, и што овозможуваат објективна споредба на постигнувањата. Дополнително, писмените испити се сметаат за економични бидејќи овозможуваат проценка на голем број студенти во краток временски период.

Сепак, оваа форма на оценување е и еден од најсилните извори на академски стрес. Испитните ситуации често предизвикуваат анксиозност, чувство на притисок и страв од неуспех. Истражувањата покажуваат дека големата важност на резултатите од испитите води до феноменот на „тест анксиозност“ (Zeidner, 1998), кој директно влијае врз когнитивните процеси, како концентрација, меморија и критичко размислување.

- ✓ **Континуирана проценка**

Континуираната проценка претставува алтернатива на единечните, високоризични испити. Таа подразбира редовно следење на напредокот преку

различни активности: кратки тестови, домашни задачи, презентации, учество во дискусии и практични проекти.

Главната предност е тоа што студентите добиваат постојан фидбек за нивниот напредок, што ја намалува анксиозноста и им овозможува навремена корекција на слабостите (Black & Wiliam, 2009). Од психолошка перспектива, континуираната проценка често ја зголемува мотивацијата и чувството на лична контрола, бидејќи резултатот не зависи од еден испит, туку од целокупниот труд вложен низ семестарот.

Сепак, доколку се претера со бројот на активности и рокови, континуираната проценка може да доведе и до чувство на преоптовареност. Студентите често пријавуваат дека постојаните обврски ја намалуваат можноста за длабинско учење и создаваат хроничен замор.

- ✓ **Алтернативни методи**

Во последните децении, сè поголемо внимание се посветува на алтернативните форми на оценување кои се насочени кон развивање на повисоки когнитивни и социјални вештини. Тука спаѓаат: **портфолија, самооценување и групни проекти**.

- **Портфолио** – претставува збирка на студентски трудови кои ја прикажуваат нивната академска и креативна еволуција низ времето. Овој метод овозможува холистички пристап во проценката и ја нагласува индивидуалната одговорност.
- **Самооценување** – студентите сами го проценуваат својот труд, што ја зголемува саморефлексијата и критичкото размислување. Истражувањата покажуваат дека самооценувањето ја зголемува автономијата и ја намалува зависноста од надворешни валидирања (Andrade & Du, 2007).
- **Групни проекти** – оваа форма ја поттикнува колаборацијата и комуникациските вештини. Сепак, групните задачи можат да бидат и извор на стрес поради нерамномерна распределба на задачите или конфликти меѓу членовите.

Алтернативните методи генерално се сметаат за помалку стресогени, но нивната ефективност зависи од тоа колку критериумите за оценување се јасни и транспарентни.

- Онлајн оценување

Со појавата на дигиталните технологии и особено со пандемијата на COVID-19, онлајн оценувањето стана доминантна практика во многу високообразовни институции. Овој формат овозможува флексибилност и пристапност, но истовремено носи и нови предизвици.

Позитивни аспекти се тоа што студентите можат да полагаат од сопственото домување, што го намалува стресот поврзан со патување и организација. Дополнително, платформите за онлајн оценување често вклучуваат интерактивни алатки кои овозможуваат поинтересен и разновиден процес.

Сепак, онлајн испитите често предизвикуваат анксиозност поради технички проблеми, несигурност за стабилноста на интернет-врската и сомнеж за праведноста на процесот (на пример, дали сите студенти полагаат под исти услови). Некои студенти, пак, сметаат дека онлајн оценувањето не секогаш ја одразува реалната академска подготвеност.

Што се однесува до различните форми на оценување, истите имаат свои предности и недостатоци. Додека традиционалните писмени испити често создаваат висок степен на стрес, континуираната проценка и алтернативните методи нудат повеќе можности за флексибилно учење и развивање на различни компетенции. Онлајн оценувањето, пак, претставува современа форма која ја зголемува пристапноста, но со себе носи специфични предизвици.

6.4. Перцепција на студентите за различните начини на оценување и нивната стресогеност

Иако наставниците и институциите го дизајнираат системот на оценување со цел да обезбедат правичност и објективност, токму **перцепцијата на студентите** е клучна за тоа како тие го доживуваат процесот. Начинот на кој студентите ги интерпретираат формите и методите на оценување може значително да влијае на нивното ниво на академски стрес.

Јасност и транспарентност

Студентите многу чувствително реагираат на јасноста на критериумите за оценување. Истражувањата укажуваат дека недостаток на транспарентност во критериумите е еден од најголемите извори на анксиозност (Brown & Glasner, 2010). Доколку студентите не разбираат според кои параметри ќе бидат оценети, се создава чувство на несигурност, што го засилува стресот.

- ✓ **Перцепција на праведност**

Праведноста е друг клучен фактор. Кога студентите сметаат дека оценувањето е непристрасно и објективно, стресот е понизок. Но, кога постои впечаток за субјективност или фаворизирање, се јавува силна емоционална реакција. Според истражувањата на Carless (2009), студентите кои сметаат дека процесот на оценување е неправеден, развиваат негативен став кон предметот и наставникот, што дополнително ја намалува нивната мотивација.

- ✓ **Формативно vs. сумативно оценување**

Студентите генерално имаат позитивна перцепција кон формативното оценување, бидејќи тоа им нуди можност за континуирано подобрување и не го става целиот товар на еден испит. Напротив, сумативното оценување често е доживувано како стресогено поради „високите влогови“ – еден тест може да ја одреди целата академска судбина.

Онлајн оценување

Перцепциите околу онлајн оценувањето се поделени. Дел од студентите го сметаат за помалку стресогено поради флексибилноста и можноста да полагаат во позната средина. Други, пак, доживуваат повисок стрес поради технички проблеми и недоверба во праведноста на процесот (Khan & Khan, 2019).

- ✓ **Алтернативни методи**

Кога станува збор за алтернативни методи, како портфолија, групни проекти или самооценување, студентите најчесто ги доживуваат како мотивациски и помалку

стресогени. Сепак, кај групните задачи често се јавува стрес поради нерамномерна распределба на обврските, што може да создаде конфликти и чувство на неправедност.

7. Поврзаност на начинот на оценување и академскиот стрес

7.1. Теоретска основа за поврзаноста

Влијанието на начинот на оценување врз нивото на академскиот стрес е комплексно и зависи од комбинацијата на структурните карактеристики на проценката и перцепцијата на студентите. Сумативното оценување носи најголем ризик кога е единствен критериум, додека формативните и објективните практики нудат поголема поддршка за студентите. Субјективното оценување може да биде стимулативно за критичко размислување, но исто така е и потенцијален извор на стрес доколку нема јасни критериуми и транспарентност.

Теориите за стрес покажуваат дека не е пресудна само тежината на задачата, туку и начинот на кој студентот ја перципира таа тежина и сопствената способност да се справи со неа (Lazarus & Folkman, 1984). Оценувањето, гледано како стресор, може да предизвика силни физиолошки и психолошки реакции. На пример, сумативните, високоризични испити често се доживуваат како закана – затоа што носат голема тежина и даваат малку шанси за поправка. Наспроти тоа, формативните практики, кои нудат повеќе обиди и континуиран фидбек, најчесто се доживуваат како поддршка и можност за напредок (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Врската помеѓу начинот на оценување и академскиот стрес кај студентите може да се разбере преку неколку теоретски перспективи кои ја објаснуваат динамиката меѓу барањата на академската средина и индивидуалните психолошки и когнитивни ресурси на студентот. Овој дел ќе даде поширок теоретски преглед, потпирајќи се на класични и современи концепти за стрес, мотивација и академско учење, со цел да се разбере како процесот на оценување може да стане или заштитен, или ризичен фактор за психолошката благосостојба.

- **Модели на стрес и теорија за справување**

Класичната теорија на стресот на Hans Selye (1956) го дефинира стресот како неспецифичен одговор на организмот на секое барање поставено пред него. Според овој модел, кога барањата (како што се испитите или обемните академски задачи) ги надминуваат ресурсите на студентот, настанува физиолошка и психолошка реакција која често се манифестира како анксиозност, замор или намалена концентрација.

Подоцнежните модели, како **Transactional Model of Stress and Coping** на Lazarus и Folkman (1984), нудат посуптилно објаснување. Тие ја истакнуваат важноста на когнитивната проценка: начинот на кој студентот ја интерпретира академската ситуација е одлучувачки за тоа дали таа ќе биде доживеана како закана или како предизвик. Во контекст на оценувањето, ова значи дека студент кој ја перципира испитната ситуација како неправедна, непредвидлива или премногу ригорозна, ќе развие повисоко ниво на стрес отколку студент кој ја гледа како фер и јасна можност да го покаже знаењето.

- **Теории за мотивација и академско постигнување**

Мотивациските теории, особено **Self-Determination Theory** (Deci & Ryan, 2000), дополнително ја осветлуваат поврзаноста меѓу оценувањето и академскиот стрес. Кога системите на оценување ја поддржуваат автономијата на студентите, нудат јасни критериуми и даваат конструктивен фидбек, тие го засилуваат внатрешниот мотив за учење. Наспроти тоа, кога оценувањето е доживеано како контролирачко, конкурентно или неправедно, се активира надворешната мотивација, којашто често е поврзана со анксиозност и стрес.

Од аспект на **Achievement Goal Theory** (Elliot & McGregor, 2001), студентите кои се ориентирани кон учење (mastery goals), имаат тенденција да доживуваат помалку стрес кога се соочуваат со оценување, бидејќи го гледаат како можност за напредок. Спротивно на тоа, студентите ориентирани кон постигнување на висока оценка или избегнување на неуспех (performance goals, avoidance goals), имаат поголема веројатност да искусат анксиозност и негативни последици од испитните ситуации.

- **Социјално-когнитивни пристапи**

Социјално-когнитивните теории, особено концептот на **self-efficacy** на Bandura (1997), нагласуваат дека вербата на студентот во сопствената способност да се справи со академските барања е од клучно значење. Оценувањето кое дава транспарентен фидбек и можности за постепено градење на компетенции, ја засилува академската самодоверба и го намалува стресот. Наспроти тоа, оценувањето кое е субјективно или непрозирно, ја поткопува самодовербата и ја зголемува перцепцијата на закана.

- **Емпириски докази**

Современите истражувања ја потврдуваат оваа теоретска рамка. Misra и McKean (2000) утврдија дека студентите кои пријавуваат дека критериумите за оценување се јасни и предвидливи, имаат значително пониски нивоа на стрес. Спротивно на тоа, Putwain и Symes (2011) нагласуваат дека пообемните испити предизвикуваат висока тест-анксиозност и физиолошки симптоми. Исто така, истражувањата на Cassidy (2015) укажуваат дека временските ограничувања при испити претставуваат сериозен ризичен фактор за когнитивно преоптоварување и анксиозност.

Теоретската основа укажува дека поврзаноста меѓу начинот на оценување и академскиот стрес е поврзана преку психолошките механизми на когнитивна проценка, мотивација и самодоверба. Оценувањето не е само техничка процедура, туку процес кој влијае врз емоционалната и когнитивната состојба на студентите. Кога е фер, транспарентно и студентски ориентирано, оценувањето делува како заштитен фактор; кога е ригорозно, непредвидливо или контролирачко, претставува значаен ризик за академски стрес.

7.2. Влијание на различни начини на оценување врз нивото на академски стрес

Начинот на оценување е еден од најзначајните фактори кој ја обликува академската атмосфера и директно влијае врз тоа како студентите ја доживуваат својата улога, компетентност и капацитет за справување со барањата. Постојат повеќе форми на оценување, секое со свои карактеристики, предности и ризици во однос на академскиот стрес. Во продолжение, ќе бидат разгледани четири главни категории:

сумативно оценување, формативно оценување, објективно оценување и субјективно оценување.

- ✓ **Сумативно оценување и академски стрес**

Сумативното оценување обично се реализира на крајот од курсот или семестарот, со цел да се процени степенот на усвоеност на материјалот. Во оваа категорија спаѓаат: финалните испити, обемните писмени задачи и проекти со голема тежина.

Истражувањата укажуваат дека сумативното оценување често предизвикува највисоко ниво на стрес кај студентите. Според Putwain и Symes (2011), високата анксиозност предизвикана од пообемни испити може да резултира со блокирана концентрација, намалена способност за меморирање и нарушени резултати, дури и кај добро подготвени студенти. Дополнително, постои ризик од „перфекционистички стрес“, каде студентите вложуваат огромна енергија за постигнување на максимална оценка, што доведува до хронична преоптовареност.

Од друга страна, сумативното оценување може да има и позитивна функција кога е дизајнирано на начин што дава јасни очекувања и предвидливи барања. Во такви случаи, студентите го перципираат испитот како предизвик, а не како закана.

- ✓ **Формативно оценување и академски стрес**

Формативното оценување е насочено кон процесот на учење, а не кон финалниот резултат. Тоа се реализира преку мали тестови, практични задачи, активности во текот на семестарот и редовен фидбек од страна на наставникот.

Повеќето истражувања укажуваат дека формативното оценување има заштитна улога во однос на академскиот стрес. Според Nicol и Macfarlane-Dick (2006), континуираниот фидбек ја зголемува академската самодоверба и ја намалува анксиозноста, бидејќи студентите имаат можност да ги коригираат своите грешки пред финалната проценка.

Дополнително, формативните практики ја засилуваат мотивацијата ориентирана кон учење, што според Achievement Goal Theory (Elliot & McGregor, 2001), резултира

со пониско ниво на стрес. Сепак, доколку континуираната проценка е претерано честа или се користи како контролен механизам, таа може да создаде чувство на постојан притисок.

- ✓ **Објективно оценување и академски стрес**

Објективното оценување се базира на јасни, мерливи критериуми, како што се: тестови со повеќекратен избор, прашања со точно решение или задачи со стандардизирани критериуми за оценка.

Главната предност на овој тип е транспарентноста и предвидливоста – студентите знаат што се очекува од нив, што го намалува стресот поврзан со несигурност. Истражувањето на Brookhart (2013) покажува дека објективните форми на оценување се доживуваат како пофер и создаваат пониско ниво на анксиозност, особено во споредба со субјективните.

Сепак, и овде има ризици. Прекумерното користење на објективни тестови може да доведе до „површно учење“ и меморирање без разбирање, што кај студентите создава чувство на когнитивно преоптоварување. Дополнително, кратките временски рамки за решавање на обемни тестови повторно можат да бидат извор на значителен стрес.

- ✓ **Субјективно оценување и академски стрес**

Субјективното оценување вклучува задачи како есејски прашања, усни испити или уметнички проекти, каде што оценката зависи од проценката на наставникот. Овој тип овозможува подлабока анализа на знаењето и креативноста, но воедно е и најризичен во однос на стресот.

Недостатокот на јасни критериуми и можноста за пристрасност ја зголемуваат анксиозноста кај студентите. Според Carless (2009), непредвидливоста на резултатот кај субјективните форми ја поткопува академската самодоверба и води до чувство на неправедност. Особено високо ниво на стрес се јавува кај студентите, ориентирани кон постигнување високи резултати, кои сметаат дека успехот зависи од перцепцијата на наставникот, а не само од нивниот труд.

Сепак, кога субјективното оценување е придружено со јасни инструкции и детално објаснети критериуми, како и со квалитетен фидбек, тој ризик значително се намалува.

- ✓ **Компаративна анализа**

Ако се споредат овие четири типови, јасно се забележува дека **сумативното и субјективното оценување** најчесто се доживуваат како најстресогени, додека **формативното и објективното** можат да имаат заштитна улога. Сепак, ниту еден тип не е апсолутно позитивен или негативен – нивното влијание зависи од тоа како се дизајнирани и претставени пред студентите.

7.3. Перцепции на студентите

Перцепцијата на студентите за начинот на оценување е клучен посредувач меѓу објективните карактеристики на системот и нивото на академски стрес. Истото оценување може да се доживее на сосема различен начин од различни студенти: за некои претставува мотивирачки предизвик, а за други извор на страв и несигурност. Оттука, во овој дел ќе се разгледаат различните фактори кои ја обликуваат студентската перцепција, како и емпириските докази кои ја потврдуваат нејзината значајност.

Перцепциите на студентите се клучна алка во разбирањето на врската меѓу начинот на оценување и академскиот стрес. Тие се обликуваат од личните карактеристики, родовите и културните фактори, како и од структурните особености на образовниот систем. Секое оценување може да биде доживеано и како поддршка, и како закана, зависно од тоа колку е транспарентно, праведно и студентски ориентирано. Затоа, вниманието кон студентските перцепции претставува суштински предуслов за редизајн на оценувањето и намалување на академскиот стрес.

7.3.1. Општа перцепција за праведност и транспарентност

Една од најважните димензии на студентската перцепција е чувството на **праведност**. Кога студентите сметаат дека критериумите се јасни и еднакво применливи за сите, нивото на стрес значително опаѓа (Carless, 2009). Спротивно на

тоа, кога оценувањето изгледа непредвидливо или пристрасно, се јавуваат анксиозност и сомнеж во институцијата.

Транспарентноста игра централна улога. Според истражување на Nicol и Macfarlane-Dick (2006), студентите кои добиваат детални инструкции и навремено објаснување на очекувањата, пријавуваат пониско ниво на стрес и поголема самодоверба во подготовката.

7.3.2. Разлики според година на студии

- **Прва година**

Студентите од прва година транзицијата од средно во високо образование најчесто ја доживуваат како стресоген период. Нивната перцепција за оценувањето е засилена од недостиг на искуство и несигурност во врска со универзитетските стандарди. Според истражувањето на Misra и Castillo (2004), овие студенти пријавуваат највисоки нивоа на анксиозност во врска со испитите и најголема чувствителност на неправедност.

- **Постдипломци**

Кај постдипломските студенти перцепцијата за оценувањето е поразлична: тие често го гледаат како дел од поширокаата академска и професионална фела. Сепак, кај оваа група доминира стресот поврзан со високите лични очекувања и конкурентската средина. Студијата на Pyhältö et al. (2012) покажува дека постдипломците често доживуваат академска изолација и страв дека субјективните критериуми можат да влијаат на нивната академска кариера.

7.3.3. Разлики според пол

Истражувањата покажуваат одредени разлики меѓу машките и женските студенти во перцепцијата на оценувањето. Жените, според некои студии (Beyer, 1999; Misra & McKean, 2000), имаат поголема тенденција да пријават анксиозност пред испитите и посилно реагираат на непредвидливост или субјективност. Машките студенти почесто го доживуваат оценувањето како натпреварувачки процес, а помалку

како лична закана. Овие разлики може да се објаснат преку социјализацијата и родовите очекувања.

7.3.4. Разлики според студиска област

- **Природни науки и инженерство**

Студентите од овие области често се изложени на голем број објективни тестови со точно решение. Иако ова ја зголемува транспарентноста, кај дел од нив се јавува стрес поради временскиот притисок и високата сложеност на задачите.

- **Општествени науки и хуманистички студии**

Во овие области доминира субјективното оценување (есејски задачи, презентации). Студентите неретко изразуваат загриженост дека конечната оценка зависи од личната проценка на професорот, што ја засилува перцепцијата на неправедност и стрес.

- **Уметност и креативни дисциплини**

Овде субјективноста е најсилно изразена. Студентите често сметаат дека нивната креативна работа не може да се мери со истите критериуми за сите, што води до висока анксиозност и чувство на несоодветност.

7.3.5. Културни разлики

Културниот контекст има значајно влијание врз тоа како студентите го перципираат оценувањето.

- Во **западните земји**, каде што индивидуализмот е повисоко ценет, студентите бараат транспарентност и јасни критериуми. Недостатокот на такви стандарди води до висока перцепција на стрес.

- Во **источните земји** (Кина, Јапонија, Јужна Кореја), оценувањето е често поврзано со семејниот престиж и општествениот статус. Тука дури и објективните тестови можат да бидат доживеани како извор на интензивен стрес поради високите очекувања од заедницата (Liu & Lu, 2011).

7.4. Начини на оценување како заштитни фактори

Иако често се нагласува негативниот аспект на оценувањето како извор на академски стрес, потребно е да се истакне дека оценувањето не секогаш функционира во таа насока. Во одредени околности, начинот на оценување може да делува како **заштитен фактор** кој го намалува влијанието на стресогените ситуации, ја зголемува академската самодоверба и им овозможува на студентите да развијат поадаптивни механизми на справување. Кога системот на оценување е дизајниран со почитување на принципите на јасност, праведност и транспарентност, тој може да игра улога на психолошка поддршка и да создаде чувство на стабилност во академскиот процес.

- **Формативно оценување како заштитна алка**

Еден од најистражуваните и најчесто промовирани пристапи кој може да има заштитно дејство врз психолошката благосостојба на студентите е **формативното оценување**. За разлика од сумативното, кое го мери крајниот резултат, формативното има функција да обезбеди повратна информација за процесот на учење. Со тоа, оној што учи, постојано добива сигнали каде се наоѓа, кои се неговите силни страни и во кои области треба да се вложи дополнителен напор.

Кога студентот добива редовен, јасен и конструктивен фидбек, тоа ја намалува анксиозноста поврзана со неизвесноста. Наместо да се чувствува дека е „ставен на тест“ во одреден момент, тој се чувствува воден и поддржан во текот на целиот процес. Истражувањата на Nicol и Macfarlane-Dick (2006) покажуваат дека континуираниот фидбек е еден од најмоќните инструменти за засилување на самодовербата кај студентите. Со други зборови, формативното оценување делува како систем на сигурносна мрежа – дури и ако студентот направи грешка, тоа не значи конечен неуспех, туку можност за подобрување.

Ова има особено значење кај студентите кои се склони кон перфекционизам или кај оние со ниска академска самодоверба. За нив, сознанието дека неуспехот на еден тест или задача не го определува нивниот конечен успех, создава чувство на олеснување и ги намалува нивните стресни реакции.

- **Објективност и предвидливост**

Друг важен заштитен фактор е **објективноста на оценувањето**. Кога студентите знаат дека резултатите зависат од јасни и проверливи критериуми, се создава чувство на праведност и доверба во системот. Ова ја елиминира несигурноста, која е еден од најсилните генератори на стрес.

Објективните тестови, иако често критикувани поради тенденцијата да го сведат знаењето на репродукција на факти, сепак обезбедуваат предвидливост. Студентите знаат што се очекува од нив, знаат како ќе бидат оценети и тоа им овозможува подобро да ги насочат своите ресурси. Истражувањата (Brookhart, 2013) укажуваат дека студентите ја оценуваат транспарентноста и објективноста како еден од највлијателните фактори за намалување на анксиозноста.

Важно е да се истакне дека не станува збор само за самите алатки, туку за начинот на нивната примена. На пример, тестот со повеќекратен избор може да биде извор на стрес ако е претерано долг или ако прашањата се двосмислени. Но, ако е добро структуриран и со јасни инструкции, истиот тест може да обезбеди чувство на сигурност и контрола.

- **Континуирана проценка како амортизатор на стрес**

Еден од најчестите извори на академски стрес е чувството дека „сè зависи од еден момент“, односно од финалниот испит. Во вакви ситуации, дури и добро подготвени студенти доживуваат анксиозност која може да ги наруши нивните перформанси. **Континуираната проценка** претставува механизам кој ја намалува оваа тензија.

Кога студентите имаат повеќе можности за демонстрација на знаење – преку кратки тестови, задачи, презентации или активности низ семестарот – нивниот успех не зависи од еден единствен момент. Ова ја намалува психолошката тежина на секоја

индивидуална задача. Студиите на Gibbs и Simpson (2004) потврдуваат дека студентите во вакви системи пријавуваат помала анксиозност и поголема академска ангажираност.

Освен тоа, континуираната проценка ги охрабрува студентите да учат постепено, наместо да прибегнуваат кон интензивно учење во последен момент, што честопати е проследено со висок стрес и исцрпеност.

- **Улогата на фидбекот**

Фидбекот е можеби најважниот медијатор меѓу оценувањето и доживувањето на стресот. Студентите кои добиваат квалитетен фидбек, не само што имаат подобри резултати, туку и пријавуваат помало ниво на анксиозност и поголема внатрешна мотивација (Hattie & Timperley, 2007).

Клучот е во начинот на кој се дава фидбекот. Доколку е премногу критички или нејасен, може да создаде уште поголем притисок. Но ако е конструктивен, јасен и ориентиран кон подобрување, студентот го доживува како поддршка, а не како закана. Ова ја трансформира самата природа на оценувањето – од „процес на судење“ во „процес на учење“.

- **Алтернативни методи како поддршка**

Сè поголемо внимание се посветува на **алтернативните методи на оценување**, како што се: портфолијата, групните проекти и самооценувањето. Тие нудат поширок спектар на можности за студентите да ја покажат својата компетентност и да развијат метакогнитивни вештини.

На пример, портфолиото им овозможува на студентите постепено да го документираат сопствениот напредок, што создава чувство на контрола и ја намалува тензијата поврзана со еден единствен финален испит. Групните проекти пак ја намалуваат индивидуалната анксиозност преку колаборативно учење и чувство на заедништво.

Исто така, самооценувањето и заемното оценување меѓу студентите придонесуваат за развој на критичко размислување и пообјективна проценка на

сопствените капацитети, што води кон поурамнотежена перцепција на академскиот процес.

- **Јасност и транспарентност како заштитни фактори**

Јасноста и транспарентноста се фундаментални принципи што можат значително да ја намалат перцепцијата на стрес кај студентите. Една од најчестите причини за анксиозност во академската средина е чувството на **непредвидливост** – студентите често се прашуваат: „Дали ќе бидам оценет праведно?“ или „Што точно се бара од мене?“. Кога професорите однапред ги дефинираат критериумите за оценување и ги образложат јасно, овие неизвесности се сведуваат на минимум.

Истражувањата на Carless (2009) покажуваат дека студентите кои имаат пристап до јасни инструкции и јасно објаснети стандарди на оценување, пријавуваат пониско ниво на анксиозност и поголема академска сигурност. Ова е затоа што транспарентноста создава чувство на **контрола** – студентите знаат што се очекува од нив, можат да ги планираат своите активности и чувствуваат дека исходот зависи од нивниот труд, а не од субјективна проценка.

Дополнително, транспарентноста е особено значајна за студентите од прва година или за оние од култури каде академските очекувања се поинакви. За нив, јасните инструкции и отворената комуникација со професорите се заштитна рамка која ја намалува несигурноста и им овозможува побрзо да се адаптираат на академската средина.

- **Онлајн оценувањето како можност**

Со зголемувањето на дигитализацијата во високото образование, **онлајн оценувањето** се наметна како нова практика, која доколку е добро дизајнирана, може да има заштитно дејство врз академскиот стрес.

Прво, онлајн платформите овозможуваат **поголема флексибилност** – студентите можат да полагаат тестови од удобноста на својот дом и да управуваат со времето на начин што најмногу им одговара. Ова ја намалува анксиозноста поврзана со физичката средина на испитите (на пр., вознемиреност во голема сала со многу студенти).

Второ, онлајн оценувањето често се комбинира со **автоматизиран фидбек**, кој е брз и транспарентен. Според студијата на Hewson (2012), студентите кои добиваат брзи резултати по онлајн тестовите, пријавуваат пониско ниво на анксиозност, отколку оние што чекаат со денови или недели за резултати.

Сепак, онлајн оценувањето може да биде заштитно само ако е добро дизајнирано. Лошо конструирани тестови, технички проблеми или чувство на изолација, можат да го зголемат стресот наместо да го намалат. Но кога платформите се сигурни, тестовите добро структурирани и комуникацијата со професорите отворена, онлајн оценувањето може да биде една од најиновативните стратегии за намалување на академскиот стрес.

Сумирано, начинот на оценување може да биде многу повеќе од административна алатка за проценка на знаењето. Тој може да функционира како заштитен механизам кој го намалува академскиот стрес и создава психолошки поддржувачки контекст за студентите. Клучните елементи за тоа се: **формативноста, објективноста, транспарентноста, континуитетот и квалитетниот фидбек**. Во системи каде што овие принципи се интегрирани, студентите не само што пријавуваат помало ниво на стрес, туку и постигнуваат подобри академски резултати и развиваат поотпорни стратегии за справување со предизвиците.

7.5. Начини на оценување како ризични фактори

Иако оценувањето е суштински механизам за мерење на постигањата и регулирање на академските стандарди, начинот на неговиот дизајн и спроведување може да создаде услови во кои студентите го доживуваат процесот како закана, а не како можност за учење. Од перспектива на трансакцискиот модел на стрес (Lazarus & Folkman, 1984), ризичните практики на оценување ја активираат примарната проценка „ова е опасно за мене“ и ја поткопуваат секундарната проценка „имам ресурси да се справам“. Паралелно, гледано преку Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), истите практики го нарушуваат чувството на автономија, компетентност и припадност — три психолошки потреби поврзани со благосостојбата. Во продолжение се разработуваат клучните начини на оценување кои често функционираат како **ризични**

фактори за академски стрес, со нагласување на механизмите преку кои тие го зголемуваат психолошкиот товар кај студентите.

- **Сумативно оценување со високи влогови („high-stakes“)**

Кога завршниот испит, еден проект или единечна презентација, носи несразмерно голема тежина во конечната оцена, студентите ја доживуваат ситуацијата како **една шанса што „одлучува сè“**. Ваквиот дизајн ја зголемува веројатноста за **испитна анксиозност** и за појава на когнитивни блокади во моментите на проценка (Putwain & Symes, 2011). Механизмот е двоен:

  - **Антиципаторен стрес** во недели/месеци претходно (постојано „гравитирање“ кон исходот, катастрофични мисли, нарушен сон).
  - **Остра физиолошка реакција** во самиот момент (тахикардија, потење, празнина во умот), која директно го нарушува пристапот до работната меморија и прецизното присетување.

Дополнителен засилувач е феноменот на **„нагмечување на оценувањата“** на крајот од семестар: повеќе обемни задачи се поклопуваат во кратка временска рамка. Така, и студенти со добра подготовка влегуваат во „фаза на отпор“ според Selye (1974), која лесно преминува во **исцрпеност** – хроничен замор, намалена мотивација, деперсонализација.

- **Субјективност и непредвидливост во оценувањето**

Есејски задачи, усни испити, креативни проекти и студии на случај се важни за мерење повисоки когнитивни вештини, но **ризикот на субјективност** е реален ако недостигаат детални инструкции и калибрација помеѓу оценувачите. „Скриени стандарди“, **ефект на ореол** (halo effect) и индивидуални преференции на оценувачот создаваат чувство кај студентите дека исходот не е целосно под нивна контрола. Последицата е **перцепција на неправедност**, што, како што покажува литературата (Carless, 2009; Brookhart, 2013), е еден од најсилните предиктори за стрес и демотивација. Во креативните дисциплини, каде дефиницијата за „квалитет“ е отворена, без јасни примери (exemplars) и описни дескриптори по нивоа, студентите често развиваат **избегнувачко однесување** (одложување, минимален ризик во идеи) за да го намалат непредвидливиот исход.

- **Строги временски ограничувања и „брзинска“ проценка**

Испити што тестираат **брзина** наместо **разбирање,** ја пренасочуваат задачата од длабинска обработка кон тактичко „бркање поени“. Под временски притисок расте когнитивната оптовареност; работната меморија се преоптоварува, а **трошокот на префрлување внимание** (task-switching) се зголемува. Овој формат непропорционално ги погодува:

- студентите што полагаат на јазик кој не им е мајчин,
- студентите со анксиозни нарушувања или ADHD,
- студентите кои имаат потреба од повеќе време за да формулираат аналитички одговор.

Резултатот е „стрес поради **темпо**“, кој не ја одразува реалната компетентност, туку **толеранцијата на време**. Оттука следи и чувството на неправичност („не ме оценуваа по знаење, туку по брзина“).

- **Непрозирни и неконзистентни критериуми**

Кога критериумите за оценување не се јасно објаснети уште на почетокот на курсот, студентите чувствуваат дека играат игра со правила кои постојано се менуваат. Ако професорот даде општи насоки, но потоа при оценувањето користи скриени стандарди или воведе нови барања, студентите ја губат довербата во системот. Тоа создава чувство дека резултатите не зависат од нивниот труд, туку од нечија субјективна проценка.

Ситуацијата станува уште покомплицирана кога повеќе асистенти или професори оценуваат исти задачи на различен начин. Во таков контекст, студентите не знаат што точно се очекува од нив и често развиваат стратегија за „игра на сигурно“. Наместо да ризикуваат со креативност или со посериозно истражување, тие се ограничуваат на минимумот што мислат дека ќе им донесе поени. Ова ги тера да учат „за испит“ наместо „за разбирање“, што долгорочно ја намалува нивната мотивација за учење.

Покрај тоа, ваквата непредвидливост го зголемува хроничниот стрес. Наместо да чувствуваат дека го контролираат својот напредок, студентите постојано се во состојба на неизвесност. Таа неизвесност не е само психолошки товар, туку и

практично влијае врз нивните перформанси – анксиозноста предизвикува тешкотии со концентрацијата, заборавење и блокади во моментот на испит.

На крај, нејасните и неконзистентни критериуми не ја нарушуваат само академската ефикасност, туку и чувството на фер однос и праведност. Кога студентите не чувствуваат дека системот е фер, тие ја губат довербата и во професорите и во институцијата во целина, што може да доведе и до подолгорочна демотивација и отуѓување од академската средина.

- **Онлајн оценување како ризичен контекст**

Иако онлајн оценувањето често се промовира како флексибилна и современа алтернатива, во пракса тоа носи и голем број ризици кои можат да го зголемат академскиот стрес. Една од најчестите причини е техничката несигурност. Студентите често се прашуваат: „Што ако ми прекине интернет-врската? Што ако платформата падне?“. Дури и ако техничките проблеми се ретки, самото очекување дека тие можат да се случат, создава дополнителна анксиозност уште пред почетокот на испитот.

Друг значаен фактор е т.н. сурвејанс или онлајн прокторинг. Употребата на веб-камери, следење на погледот или скенирање на просторијата често се доживува како навлегување во приватноста. Наместо да се концентрираат на прашањата, студентите чувствуваат дека се под постојан надзор, што ја засилува тензичноста и ја зголемува физиолошката реакција на стрес – забрзано срцебиење, потење или блокирање на мислите.

Нееднаквите услови дополнително го продлабочуваат проблемот. Некои студенти имаат брз интернет и тивка соба за полагање, додека други делат простор со семејството, се соочуваат со бучава или имаат стар компјутер. Во такви случаи, стресот не произлегува од знаењето, туку од надворешни фактори кои студентот не може да ги контролира. Ова отвора и прашања за праведност: дали сите навистина се оценуваат под исти услови?

Покрај тоа, онлајн оценувањето понекогаш носи чувство на изолација. За разлика од класичните испити, каде студентите се во иста средина и можат да почувствуваат поддршка од групата, онлајн испитите често создаваат впечаток дека

секој е сам со системот. Тоа ја намалува перцепцијата за припадност и ја засилува вознемиреноста.

На крај, може да се каже дека онлајн оценувањето има потенцијал да биде корисно и поддржувачко, но само ако е добро дизајнирано. Кога платформите се стабилни, инструкциите јасни и професорите подготвени за брза интервенција при проблем, студентите чувствуваат сигурност. Но доколку недостигаат овие предуслови, онлајн испитите се претвораат во дополнителен извор на стрес кој не ја мери вистинската академска способност.

- **Конкурентски системи и „крива“ за рангирање (norm-referenced grading)**

Оценувањето според крива, односно ‘norm-referenced grading’, претставува модел каде успехот на студентот не се мери според објективно дефинирани стандарди, туку во однос на резултатите на групата. На прв поглед, ова може да изгледа како начин за одржување на високи академски стандарди, но во пракса носи сериозни психолошки последици.

Прво, таквиот систем ја засилува социјалната споредба. Наместо студентите да се натпреваруваат со самите себе и со сопствениот напредок, тие почнуваат да се споредуваат со колегите. Ова создава атмосфера на постојана конкуренција и чувство дека „успехот на другиот е мој неуспех“. Наместо колаборативно учење, се јавува стратегиско прикривање на информации, ограничување на групна работа и недостиг на солидарност. Така, академската заедница од место за поддршка, се претвора во поле на натпревар.

Второ, кај студентите од маргинализирани групи се активира феноменот на стереотипска закана (stereotype threat). Кога постојат предрасуди или негативни очекувања кон одредена група (на пример, жени во STEM-областа или меѓународни студенти), самата свесност за овие стереотипи може да ја зголеми анксиозноста. Студентот почнува да се грижи дека со секој неуспех ќе го „потврди“ стереотипот, што доведува до когнитивни блокади и послаби перформанси.

Трето, конкурентските системи ја нарушуваат потребата за припадност (relatedness) – една од трите основни психолошки потреби според Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). Кога секој студент гледа во другиот потенцијална закана,

исчезнува чувството на заедништво. Недостигот на поддршка дополнително го засилува доживувањето на стрес, особено во периоди на интензивни академски обврски.

Конечно, кривата за рангирање може да создаде чувство на неконтролираност. Дури и ако студентот вложи голем труд и објективно постигне високо ниво на знаење, неговата оценка зависи од тоа како се снаоѓаат другите. Ова ја поткопува мотивацијата и создава перцепција на неправедност – еден од најсилните генератори на академски стрес.

Затоа, конкурентските системи не само што ја зголемуваат анксиозноста и натпреварувачкиот притисок, туку и ја ослабнуваат академската заедница, ја намалуваат интринзичната мотивација и ја поттикнуваат појавата на хроничен стрес кај студентите.

- **„Нагмечување“ на рокови и компресирани прозорци за оценување**

Еден од најчестите и најтешки извори на академски стрес е практиката повеќе предмети истовремено да бараат извршување на големи задачи, предавање на семинарски трудови или полагање на испити во истиот временски период. Студентите во вакви околности често зборуваат за „календарски шок“, кога во една недела може да имаат неколку доста важни академски обврски, кои бараат различни когнитивни и емоционални ресурси.

Оваа ситуација предизвикува кумулативен стрес, бидејќи телото и умот немаат доволно време за опоравување меѓу обврските. Краткорочно, студентите често прибегнуваат кон интензивно учење во последен момент („cramming“), што е проследено со нарушен сон, зголемена анксиозност и намалена концентрација. Долгорочно, пак, ваквиот ритам води кон алостатско оптоварување – состојба во која системите за адаптација на организмот (хормонален, нервен, имунолошки) се постојано активирани и постепено исцрпени.

„Нагмечувањето“ на рокови не само што ги зголемува симптомите на стрес, туку ја нарушува и квалитативната страна на учењето. Наместо да учат постепено и со разбирање, студентите се насочуваат кон површно учење, со цел да преживеат од рок

до рок. Ова ја намалува способноста за подлабоко разбирање на материјата и го ограничува долгорочното задржување на знаењето.

Покрај когнитивните и емоционалните последици, честопати се нарушуваат и здравите животни навики: студентите се хранат неправилно, го жртвуваат времето за сон, ја запоставуваат физичката активност и социјалните односи. Овие фактори дополнително ја зголемуваат ранливоста кон прегорување (burnout), кое се манифестира со хроничен замор, чувство на деперсонализација и пад на академската мотивација.

Важно е да се нагласи дека „нагмечувањето“ не секогаш е резултат на лична неорганизираност кај студентите, туку често е структурен проблем на институционалното планирање. Недостигот на координација меѓу професорите и факултетите доведува до преклопување на рокови, што создава дополнителен психолошки товар.

Затоа, препораките на истражувањата и практиките во високото образование укажуваат на потребата од подобро усогласување на календарите, навремено информирање за обврските и воведување на флексибилни рокови каде што е можно. Ваквиот пристап не само што го намалува стресот, туку овозможува студентите да покажат повисок квалитет на работа и да развијат поодржливи академски навики.

- **Доцнежен, нејасен или казнувачки фидбек**

Фидбекот претставува еден од најмоќните механизми преку кои процесот на оценување влијае врз академската мотивација и психолошката благосостојба на студентите. Сепак, кога повратната информација е задоцнета, нејасна или дадена во казнувачки тон, таа лесно станува извор на дополнителен стрес наместо средство за поддршка.

Задоцнет фидбек – кога студентите добиваат коментари и оценки по завршување на предметот или предоцна за да можат да ги применат во следните задачи, се создава чувство на фрустрација. Наместо да учат од сопствените грешки, тие остануваат во неизвесност и немаат реална можност за подобрување. Ова ја намалува перцепцијата дека системот е фер и транспарентен, а воедно ја зголемува анксиозноста пред следните проценки.

Нејасен или генерички фидбек – кратки коментари од типот „недоволно“ или „потребна е анализа“ не обезбедуваат конкретни насоки за тоа што треба да се промени. Ваквиот фидбек се перципира како неконструктивен и демотивирачки бидејќи студентите не можат да идентификуваат јасна патека за подобрување.

Казнувачки фидбек – особено проблематичен е тонот кој ја нагласува грешката без да понуди решение или поддршка. Студентите често ја интернализираат ваквата порака како лична етикета („не сум доволно добар/а“), што создава долготрајна анксиозност и чувство на беспомошност. Како што истакнуваат Hattie & Timperley (2007), квалитетниот фидбек треба да одговара на три клучни прашања: Каде сум? Каде треба да бидам? Како да стигнам таму? – доколку недостасува кој било од овие елементи, фидбекот ја губи својата функција и преминува во дополнителен извор на стрес.

Ваквиот вид на фидбек не само што ја нарушува моменталната психолошка состојба на студентите, туку има и кумулативни последици: со тек на време тие развиваат избегнувачки стратегии, ја намалуваат својата вклученост и го губат интересот за учење. На долг рок, ова може да доведе до појава на академско прегорување и намалување на самодовербата.

Истражувањата упатуваат на тоа дека навремениот, јасен и конструктивен фидбек ја засилува мотивацијата, ја намалува анксиозноста и ја поттикнува академската ангажираност (Hattie & Timperley, 2007). Оттука, фидбекот мора да се сфати не како административна обврска, туку како суштински дел од процесот на учење кој има силно психолошко дејство.

- **Нееднаквости и недоволни приспособувања**

Академските институции често промовираат принципи на еднаквост и инклузивност, но во пракса системите за оценување не секогаш ги земаат предвид специфичните потреби на разноликата студентска популација. Најранливи групи се студентите со попреченост (на пр., ADHD, дислексија, анксиозни нарушувања), прва генерација студенти, меѓународни студенти, родители/негователи и студенти кои паралелно работат.

Недостаток на системски приспособувања – кога не постојат јасни и лесно достапни механизми за обезбедување дополнително време, алтернативен формат на тестови или тивки простории за полагање, студентите со посебни потреби се стават во структурно неповолна позиција. Дури и мали административни бариери – како долги процедури за поднесување барање, потреба за медицинска документација или зависност од добра волја на професорите – можат да се акумулираат во постојан психолошки товар.

Скриени нееднаквости – често, системот претпоставува дека сите студенти имаат исто ниво на ресурси: пристап до брз интернет, тивок простор за учење, финансиска поддршка или стабилна мрежа на семејна помош. Овие претпоставки го игнорираат фактот дека дел од студентите учат под значително потешки услови. На пример, меѓународните студенти се соочуваат со јазични бариери и културолошки разлики, додека студентите кои работат, имаат ограничено време за учење и подготовки.

7.6. Мотивацијата како медијатор меѓу начинот на оценување и академскиот стрес

Мотивацијата на студентите е посредувачки фактор кој значајно ја обликува врската меѓу начинот на оценување и нивото на академскиот стрес. Начинот на кој студентите ја перципираат целта на оценувањето влијае не само врз нивните академски резултати, туку и врз нивната психолошка благосостојба.

Мотивацијата претставува еден од најважните психолошки механизми кои ја објаснуваат врската помеѓу начинот на оценување и нивото на академскиот стрес кај студентите. Начинот на кој студентот ја доживува целта на оценувањето – дали го гледа како поддршка во учењето или како закана – директно влијае врз тоа колку ќе биде мотивиран и како ќе реагира на стресните ситуации што ги носи академскиот живот.

Кога процесот на оценување е формативен, односно кога не се сведува само на финалната оцена, туку вклучува континуирани задачи, тестови, активности и редовен фидбек, студентите обично развиваат **внатрешна мотивација**. Тоа значи дека тие се мотивирани од сопствената желба да научат, да напредуваат и да се подобруваат.

Позитивниот фидбек им дава сигурност дека нивниот труд е забележан и вреднуван, а редовната повратна информација им помага да ги коригираат грешките без да чувствуваат дека неуспехот е траен или непоправлив. На овој начин, учењето се доживува како процес, а не како еден единствен момент на докажување. Ова го намалува притисокот и го прави академскиот стрес полесен за управување (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Од друга страна, кога системот на оценување е претежно сумативен и се фокусира исклучиво на финалниот испит или конечната оцена, студентите многу често развиваат **надворешна мотивација**. Тогаш целта не е толку да се стекне знаење, туку да се добие висока оцена или да се избегне неуспех. Ваквиот пристап неретко поттикнува површно учење, интензивна подготовка во краток период и голема анксиозност пред испитите. Тоа води кон повисоки нивоа на стрес, особено ако критериумите се нејасни или ако студентите сметаат дека исходот зависи од субјективната проценка на наставникот, а не од нивниот реален труд (Deci & Ryan, 2000).

Перцепцијата за **праведност и јасност** во процесот на оценување исто така игра пресудна улога во мотивацијата. Студентите кои чувствуваат дека системот е фер и транспарентен, обично вложуваат повеќе труд и остануваат посветени дури и во услови на зголемени барања. Обратно, кога оценувањето е нејасно, неконзистентно или пристрасно, мотивацијата нагло опаѓа. Тоа не само што го намалува квалитетот на учењето, туку дополнително го зголемува нивото на стрес, бидејќи студентите имаат впечаток дека нивниот труд не е соодветно вреднуван (Brookhart, 2013).

Во последните години, **онлајн оценувањето** отвори нови прашања поврзани со мотивацијата и академскиот стрес. Од една страна, дигиталните платформи нудат флексибилност, поголема достапност и побрз фидбек, што може позитивно да влијае врз мотивацијата. Студентите кои веднаш добиваат резултати и насоки, чувствуваат дека процесот е подинамичен и поддржувачки. Но од друга страна, ако критериумите не се доволно јасни, ако постојат технички пречки или ако студентите не им веруваат на системите, онлајн оценувањето може да предизвика дополнителна несигурност и анксиозност (Hewson, 2012).

Оттука, мотивацијата претставува клучен посредник во релацијата меѓу начинот на оценување и академскиот стрес. Кога оценувањето е дизајнирано на начин што поттикнува внатрешна мотивација – преку јасност, континуираност и конструктивен фидбек – студентите го доживуваат процесот на учење како поддршка, а не како закана. Но кога доминира надворешната мотивација, поттикната од ригидни и нејасни практики, стресот се зголемува и негативно влијае врз академската ефикасност и психолошката благосостојба.

8. Стратегии за превенција на академски стрес

Академскиот стрес претставува мултидимензионален феномен кој не може да се елиминира целосно, но може да се регулира и ублажи преку системски пристап. Тој произлегува од комплексната интеракција помеѓу индивидуалните карактеристики на студентите (како личност, стил на учење, мотивација, психолошка стабилност) и институционалните фактори (наставна програма, организација, начин на оценување). Еден од најсилните генератори на стрес е токму **оценувањето** бидејќи директно ја засега академската иднина на студентите и нивната перцепција за компетентност и вредност.

Соодветно дизајнираните системи за оценување можат да делуваат како **заштитни фактори** – поттикнувајќи чувство на сигурност, поддршка и мотивација. Од друга страна, ригидните, нејасни и субјективни практики можат да го интензивираат стресот и да водат до анксиозност, замор и демотивација. Затоа, превентивните стратегии се клучни за создавање академска средина која ќе го намали психолошкиот товар и ќе овозможи студентите да ги развиваат своите капацитети во здрав контекст.

8.1. Дизајн на пофлексибилни, транспарентни и студентски ориентирани системи

Флексибилноста претставува еден од најмоќните механизми за ублажување на академскиот стрес. Кога студентите имаат повеќе можности да ги покажат своите знаења и вештини – преку тестови, есејски задачи, презентации, практични активности или проекти – ризикот поврзан со еден единствен испит се намалува. Така, академската проценка не е доживувана како „момент на вистина“, туку како **континуиран процес на учење**.

Транспарентноста е исто толку значајна. Кога критериумите за оценување се јасни, конкретни и достапни уште на почетокот на курсот, студентите имаат чувство на сигурност и можат да планираат поефикасно. Истражувањата покажуваат дека системите кои нудат јасни инструкции и критериуми, ја намалуваат анксиозноста и го зголемуваат академскиот ангажман (Carless, 2009).

Дополнително, вклучувањето на студентите во процесот на дефинирање на критериумите за оценување ја засилува нивната **перцепција за праведност и автономија** (Boud & Molloy, 2013). Тоа не значи дека студентите директно ги диктираат правилата, туку дека се создава средина каде што нивниот глас е слушнат – преку анкетни прашалници, дискусии или консултации.

8.2. Редизајн на начините на оценување

Редизајнот на системот за оценување значи создавање повеќе **студентски ориентиран пристап**, каде критериумите и методите се прилагодени кон потребите и капацитетите на различни групи студенти. Во оваа насока може да се истакнат неколку клучни елементи:

- **Фидбек-сесии** – редовниот, конструктивен и насочен фидбек овозможува студентите навремено да коригираат грешки, да учат од нив и да ја намалат неизвесноста.

- **Јасни барања и очекувања** – кога задачите се детално објаснети и нема двосмислености, анксиозноста се намалува, а сигурноста расте.

- **Разновидност на методи** – не секој студент учи на ист начин. Некои се поуспешни во писмени испити, други во практична примена или усни презентации. Разновидноста ја намалува неправедноста и создава поурамнотежен систем.

Овој пристап не само што го намалува стресот, туку ја поттикнува и **внатрешната мотивација**. Студентите чувствуваат дека имаат фер можности да го покажат она што навистина го знаат, наместо да бидат заробени во еден единствен формат.

8.3. Развој на психоедукативни програми

Покрај структурните промени, превенцијата мора да се насочи и кон развивање **внатрешни ресурси кај студентите**. Психоедукативните програми и работилници им помагаат да стекнат знаења и вештини за справување со стресните ситуации.

Таквите програми често вклучуваат:

- **техники за управување со време**,
- **стратегии за учење и концентрација**,
- **методи за емоционална регулација**,
- **вежби за релаксација и свесност (mindfulness)**.

Истражувањата (Misra & Castillo, 2004) покажуваат дека студентите кои учествуваат во вакви програми пријавуваат помали нивоа на анксиозност и подобри академски перформанси. Ваквите интервенции не го елиминираат стресот целосно, но го прават полесно управлив и го трансформираат во мотивациски ресурс.

8.4. Обука на наставниот кадар

Наставниците имаат клучна улога во тоа како студентите го доживуваат процесот на оценување. Затоа, обуката на професорите е еден од најзначајните сегменти во превенцијата на академскиот стрес.

Соодветните семинари и тренинзи можат да опфатат теми како:

- креирање на транспарентни и објективни критериуми за оценување,
- користење методи кои мотивираат, наместо да заплашуваат,
- вештини за давање конструктивен фидбек,
- препознавање знаци на студентски стрес и насочување кон поддршка.

Според Carless (2009), професорите кои применуваат вакви практики создаваат средина каде студентите се чувствуваат ценети и разбрани, што ја намалува нивната анксиозност и ја поттикнува академската ангажираност.

8.5. Изработка на унифицирани стандарди

За да се избегне непредвидливост и субјективност, потребно е универзитетите да развијат **стандарди за праведно и транспарентно оценување**, кои ќе важат за сите студиски програми. Таквите стандарди би ја зголемиле довербата во институцијата и би создале чувство на стабилност и сигурност.

Стандардите треба да ги дефинираат минималните критериуми за транспарентност (јасни инструкции, однапред објавени очекувања, фидбек во одреден временски рок) и да овозможат фер споредба меѓу различни програми и факултети.

8.6. Механизми за редовна евалуација

Превенцијата на стресот бара **континуирана проценка на студентското искуство**. Универзитетите треба редовно да собираат повратни информации преку:

- анонимни анкети,
- интервјуа,
- фокус-групи.

Овие податоци овозможуваат идентификација на проблематични практики и нивна навремена корекција. Освен тоа, покажуваат дека институцијата го цени гласот на студентите, што само по себе ја намалува нивната анксиозност и ја зголемува довербата во системот.

Заклучно, превенцијата на академскиот стрес бара интегриран пристап кој ги комбинира структурните реформи на системот за оценување со психолошка поддршка за студентите и професионална обука за наставниот кадар. Флексибилните и транспарентни системи, позитивниот фидбек, унифицираните стандарди и психоедукативните програми можат значително да го намалат ризикот од анксиозност и да го подобрат академското искуство.

Конечната цел е создавање образовна средина која ќе биде не само простор за проверка на знаења, туку и поддржувачка заедница каде студентите ќе се чувствуваат безбедни, мотивирани и охрабрени да го достигнат својот целосен потенцијал.

II. ДЕЛ: МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Проблем на истражување

Во современото високо образование, студентите често се соочуваат со високо ниво на академски стрес, кој може да биде предизвикан од различни фактори. Еден од најзначајните фактори е начинот на кој се оценувани за своите академски постигнувања. Различните начини на оценување, како што се: тестови, усни испити, проектни писмени задачи, активности, може да имаат различен ефект врз стресот кај студентите.

Кај студентите постојат различни ставови и перцепции во однос на изработката, транспарентноста и јасноста на критериумите за оценување. Различни фактори можат да предизвикаат чувство на несигурност и стрес. Стресот може да влијае на нивната мотивација, содржина и резултати, а секако и на вкупната психолошка благосостојба.

Главниот проблем на истражувањето е да се испита врската помеѓу различните начини на оценување и студии на академски стрес кај студентите во високообразовниот систем. Истражувачко прашање е дали и до кој степен оценувањето влијае на академскиот стрес кај студентите и да се препорачаат мерки за ублажување на последиците од овие влијанија на нивната мотивација и психолошка благосостојба.

2. Цели на истражување

- **Научна цел на истражувањето**

Научната цел на ова истражување ги опфаќа целите на дескрипција и предикција во контекст на влијанието на начинот на оценувањето врз академскиот стрес кај студентите. Истражувањето има за цел да даде подлабоко разбирање за тоа како различни методи за оценување влијаат на стресот кој го доживуваат студентите во текот на нивните академски активности. Конкретно, се определуваат и насочуваат следните цели:

- Да се определи кој начин на оценување е најчесто присутен во академските вреднувања кај студентите во високообразовниот систем.

- Да се измери нивото на академски стрес кај студентите во високообразовниот систем.

- Да се утврди поврзаноста (корелацијата) помеѓу начинот на оценување и академскиот стрес кај студентите во високообразовниот систем.

- Да се испита дали некој од начините на оценување има значајна предиктивна вредност за појава на зголемен академски стрес кај студентите.

❖ **Практична цел на истражувањето**

Практичната на ова истражување е резултат на потребата за разбирање и истражување на академскиот стрес кој го доживуваат студентите преку различни методи на оценување. Во услови на високи академски барања, рокови и очекувања за високи оцени, многу често чувствуваат несигурност и притисок, кои можат да влијаат на мотивацијата, содржината и општиот квалитет на живот.

Истражувањето има цел да ги обезбеди практични предлог-стратегии кои ќе се однесуваат на следното:

- Редизајн на начините на оценување – преку воведување или модификација на квалитетото оценување, јасни барања и фидбек-сесии, со цел да се разбере јасноста и перцепцијата на праведноста кај студентите.

- Развој на психоедукативни програми – работилници и семинари за студенти за техники на управување со стрес, временска организација и емоционална регулација во услови на различни начини и форми на оценување.

- Обука на наставниот кадар – семинари за академска поддршка и соочување со студентскиот стрес, вклучувајќи методи за конструирање фер и мотивирачки критериуми за оценување.

Најглавно, истражувањето ќе биде корисно за стручни лица од областа на психологијата, како и за менаџментот на студентски услуги и при:

- Планирање на советодавни сесии за студенти кои покажуваат високо ниво на стрес поврзан со оценување. Формулирање на препораки за индивидуална и групна поддршка, при ситуации кои предизвикуваат голем стрес.

- На ниво на високообразовните институции, наодите можат да послужат како предлог за креирање или ревизија на политиките за оценување, со цел да се подобри академската клима и да се намали фрустрацијата кај студентите. Институционалните иницијативи можат да вклучат: изработка на стандарди за транспарентно и праведно оценување во сите студиски програми. Воведување на механизми за редовна евалуација на перцепцијата на студентите за оценување и стрес.

На крајот, практичната цел е да се развива стартегија за подобрување на психосоцијалниот контекст во кој студентите учат, се оценуваат и напредуваат, со што ќе се зајакне емоционалната стабилност, академската мотивација и квалитетот на образовните процеси.

3. Задачи на истражувањето

Покрај оваа општа цел, истражувањето има и конкретни задачи, меѓу кои:

- Да се изврши систематски преглед на теоретските пристапи кон академскиот стрес и неговите главни одлики.
- Да се идентификуваат најчестите фактори кои влијаат на академскиот стрес кај студентската популација.
- Да се анализираат традиционалните форми на оценување (испити, тестови, усни испрашувања) и нивното влијание врз нивото на анксиозност.
- Да се разгледаат современите методи на оценување (проекти, презентации, континуирана евалуација) и нивната улога во справувањето со стресот.
- Да се споредат различните пристапи и да се утврди кои од нив студентите ги доживуваат како најфер и најподдржувачки.
- Да се извлечат препораки за подобрување на универзитетските политики и практики во областа на оценувањето.

4. Резултати од претходни истражувања

Во областа на високото образование, бројни студии ги истражуваат врските меѓу оценувањето и академскиот стрес кај студентите. Putwain (2008) открил дека поважните испити се значајни предиктори на академски стрес и анксиозност: студентите кои учествуваат во испитите со висок бодовен учинок пријавуваат високо ниво на преиспитување и страв од неуспех (Putwain, 2008).

Слично, Zeidner (1998) укажува дека перцепцијата за високите очекувања и недоволната подготовка за интензивирање на стресот поврзан со формалните тестови, може да влијае на когнитивните функции за време на полагањето.

Во однос на квалитетотото оценување на Black и Wiliam (199), се покажало дека честите фидбек-оцени и јасни насоки го намалуваат стресот, студентите добиваат информации за напредокот и се чувствуваат похармонично во поглед на вниманието. Brookhart (2013) нагласува дека користењето на критериумите (2013) за оценување создава јасност и предвидливост во процесот, но пак, се развива чувството на несигурност и стрес пред испитните рокови.

McCormick, Kinash и Bankier (2010) спровеле испит каде студентите се оценуваат преку проекти и групни задачи и тогаш се детектирале помали нивоа на академски стрес во споредба со оние кои се оценуваат единствено преку завршните испити. Тие заклучиле дека мултиформатните начини на оценување овозможуваат да се пристапи така како што најмногу му одговара на стилот на учење на студентот.

Во сферата на иструменти, Kohn и Frazer (1986) понудиле скратена верзија на Academic Stress Inventory (ASI), откривајќи ја неговата релевантност за мерење на стресорите поврзани со рокови, очекувања и испитувачки ситуации. Така, ASI често се користи како стандардизиран инструмент за академски стрес во контекст на различни методи на оценување (Kohn & Frazer, 1986).

Совршена за интеграција на формативно оценување и факторите на стрес е студијата на Panadero, Brown и Strijbos (2016), кои откриле дека студентите кои добиваат редовен, конкретен фидбек за подобрување на знаењата и вештините, имаат пониски вредности на стрес и подобра самодоверба при полагање на формални испити.

Земајќи ги предвид овие наоди, ова истражување ќе ги надгради резултатите со фокус на перцепцијата за одредени начини на оценување (писмени тестови, усни испити, проекти, квалитетно оценување) и нивната корелација со нивоата на академски стрес мерени преку ASI.*

5. Предмет на истражувањето

Во рамките на ова истражување, предмет на анализа е заемната поврзаност помеѓу начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите во високото образование. Во современи услови, студентите сè почесто се соочуваат со комплексни и разновидни барања од академската средина, што придонесува кон зголемена загриженост, стрес и анксиозност во текот на нивното студирање.

Начинот на оценување се разгледува како клучен фактор во образовниот процес, кој влијае врз емоционалната состојба, когнитивните ресурси и перцепцијата за личната компетентност кај студентите. Оценувањето не се третира само како формална активност за проценка на знаењето, туку како мултидимензионален феномен кој ги вклучува аспектите на јасност, праведност, транспарентност, континуираност и тип на оценувањето (формативно или сумативно, објективно или субјективно). Притоа, посебен акцент е ставен на тоа како студентите ги перципираат различните начини на оценување, односно дали и колку ги доживуваат како стресогени фактори во нивната академска рутина.

Академскиот стрес, од друга страна, определен како психолошка состојба поврзана со академските барања и очекувања, може да се манифестира преку когнитивни симптоми (потешкотии со концентрација, намалена самодоверба, перфекционизам), емоционални симптоми (страв од неуспех, нервоза, анксиозност) и физички симптоми (замор, несоница, соматски тегоби). Кај студентите, академскиот стрес може да произлезе од фактори како што се: високи очекувања, недоволна подготовка, нејасни или неправедни критериуми за оценување, како и ограничено време и ресурси за справување со академските обврски.

Во овој контекст, истражувањето се насочува кон утврдување дали и до кој степен начинот на оценување придонесува за зголемување или намалување на нивото на академски стрес кај студентите.

Како клучен предмет на ова истражување се определуваат:

Перцепцијата на студентите за начинот на оценување во текот на нивните студии, разгледувана преку различни димензии (јасност, транспарентност, фер

проценка, тип на оценување), мерени преку Прашалникот за перцепција на начинот на оценување (Brookhart, 2013).

Нивото на академски стрес кај студентите, што се манифестира преку емоционални, когнитивни и физички симптоми, мерено преку инструментот Academic Stress Inventory - ASI (Kohn & Frazer, 1986).

Поврзаноста помеѓу начинот на оценување и академскиот стрес кај студентите.

Централно прашање е како и колку овие два конструкта — начинот на оценување и академскиот стрес — се меѓусебно поврзани, и дали одредени начини на оценување можат да делуваат како заштитни или ризични фактори за психичкото здравје и благосостојбата на студентите.

Со анализа на овие релации, истражувањето има за цел да даде појасна слика за тоа какви наставни практики и стратегии на оценување се поврзани со намалување на академскиот стрес, подобрување на менталното здравје и зголемување на ефикасноста во учењето кај студентите. Преку ваков пристап, се создава основа за понатамошни препораки до психолозите, наставниците, универзитетските администрации во високото образование, со цел унапредување на академскиот успех и психолошката благосостојба на студентите во текот на нивното високо образование.

5.1. Теоретско определување на предметот на истражување

- **Дефинирање на клучните поими**

„Начин на оценување“ претставува севкупност на процедури, методи и техники кои се користат за да се проценат академските достигнувања и вештини на студентите во образовниот процес. Оценувањето ги вклучува димензиите на транспарентност, фер третман, континуитет и типологија на проценката (формативна, сумативна, објективна, субјективна). Ова подразбира дали и како студентите добиваат повратни информации за својот напредок, и до кој степен методите на оценување се јасно дефинирани и структурирани (Brookhart, 2013; Black & Wiliam, 1998).

Во ова истражување, начините на оценување се категоризираат во:

Формативно оценување – карактеризирано со често давање повратни информации и постојана проверка на напредокот, што овозможува студентите континуирано да ги подобруваат своите знаења и вештини, со јасно дефинирани критериуми и инструкции.

Сумативно оценување – базирано на конечни испити или тестови кои го мерат нивото на знаење на крајот на одреден период, најчесто со висок ризик и без можност за поправка на грешките во текот на процесот.

Објективно оценување – вклучува методи како што се писмени тестови со затворени прашања (multiple-choice, точно/неточно), каде оценката е помалку субјективна и повеќе стандардизирана.

Субјективно оценување – подразбира методи како есеи, усни испити или проектни задачи, каде елементите на субјективност при оценувањето се повисоки поради личната проценка од страна на наставникот (McCormick, Kinash & Bankier, 2010).

„Академски стрес“ претставува специфичен облик на стрес кој се јавува како реакција на студентите на академските барања и притисоци поврзани со студирањето. Според Kohn и Frazer (1986), академскиот стрес може да се појави поради фактори како што се испитни ситуации, временски ограничувања, страв од неуспех, високите очекувања од себе или другите, како и нејасноста на критериумите за оценување. Академскиот стрес се манифестира преку когнитивни симптоми (проблеми со концентрација, перфекционизам, чувство на преоптовареност), емоционални симптоми (анксиозност, загриженост, раздразливост) и физички симптоми (главоболка, замор, несоница).

Академскиот стрес може значително да го наруши академскиот успех, психолошката благосостојба и квалитетот на животот на студентите, посебно кога тие сметаат дека условите за оценување се неправедни, нејасни или премногу рестриктивни (Zeidner, 1998; Putwain, 2008).

„Студенти во високото образование“ во ова истражување се дефинираат како индивидуи кои се запишани и активно студираат на универзитети или високообразовни институции. Оваа категорија опфаќа студенти од различни студиски насоки и нивоа

(дипломски, мастер и докторски студии), кои се изложени на различни типови на оценување и барања. Оваа група е специфична по тоа што се наоѓа во образовен процес со значајна автономија, но и под притисок на очекувања, постигнувања и континуирани академски задачи, кои претставуваат потенцијални извори на стрес и анксиозност (McCormick, Kinash & Bankier, 2010).

Иако доживувањето на академски стрес само по себе не е патолошко, интензивниот или хроничниот стрес може да го попречи академскиот напредок и да доведе до сериозни психолошки и емоционални проблеми. Начинот на оценување, во овој контекст, се разгледува како фактор кој може значително да ја модерира или засили оваа состојба, и затоа претставува централен предмет на анализа во ова истражување.

6. Хипотези

- **Формулација на општа хипотеза**

Генералната хипотеза на истражувањето гласи:

Постои значајна поврзаност помеѓу перцепцијата на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите во високото образование.

Со други зборови, се очекува студентите кои оценувањето го перципираат како транспарентно, континуирано и праведно, да имаат пониски нивоа на академски стрес, додека студентите кои го перципираат како претежно традиционално (сумативно), нетранспарентно и неправедно, да покажуваат повисоки нивоа на академски стрес.

- **Формулација на посебни хипотези**

Според опреационализацијата, формулирани се следните потхипотези:

H1: Постои позитивна корелација меѓу перцепцијата на традиционалното (сумативно) оценување (оцени базирани претежно на финални испити) и нивото на академски стрес кај студентите. Колку е подоминантен сумативниот начин на оценување, толку е повисоко нивото на академски стрес. (Pearson)

H2: Постои негативна корелација меѓу перцепцијата на континуираното (формативно) оценување (редовни активности, проекти и тестови со редовна повратна информација) и нивото на академски стрес кај студентите. Колку е почесто и поконтинуирано оценувањето, толку е пониско нивото на академски стрес. (Pearson)

H3: Постои негативна корелација меѓу перцепцијата за јасност и транспарентност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Колку е појасен и потранспарентен процесот на оценување, толку е пониско нивото на академски стрес. (Pearson)

H4: Постои позитивна корелација меѓу перципираната неправедност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Студентите кои го перципираат оценувањето како неправедно, покажуваат повисоко ниво на академски стрес. (Pearson)

H5: Постои негативна корелација помеѓу чувството на контрола врз сопствениот академски успех преку начинот на оценување и нивото на академски стрес. Колку студентите имаат поголемо чувство на контрола, толку е пониско нивото на нивниот академски стрес. (Pearson)

H6: Димензиите на перцепцијата на начинот на оценување (традиционално оценување, континуирано оценување, транспарентност, неправедност, контрола) ќе се покажат како значајни предиктори на нивото на академски стрес кај студентите. (мултипла линеарна регресиона анализа)

7. Варијабли на истражувањето

Зависна варијабла:

Ниво на академски стрес – Измерено преку резултатите добиени со скратената верзија на инструментот Academic Stress Inventory (ASI; Kohn & Frazer, 1986). Вредностите добиени на оваа скала ги претставуваат субјективните доживувања на академскиот стрес кај студентите, во однос на различни академски барања и методи на оценување.

Независна варијабла:

Перцепција на начинот на оценување – измерена преку Прашалникот за перцепција на начинот на оценување, што ги содржи следните специфични димензии:

Традиционално (сумативно) оценување (оцени базирани претежно на колоквиуми или финални испити, прашање 1).

Континуирано (формативно) оценување (оцени базирани на активности, тестови и проекти низ целиот семестар, прашања 2 и 3).

Објективност и транспарентност на оценувањето (јасност на критериумите уште на почетокот на курсот, прашање 4).

Перципирана (не)праведност на оценувањето (чувство на неправедност или правичност, прашања 5 и 8).

Стрес поврзан со оценувањето (дополнителниот стрес како последица на начинот на оценување, прашање 6).

Контрола врз сопствениот академски успех (чувство за контрола врз резултатите преку оценувањето, прашање 7).

Контролни/релевантни варијабли:

Пол (машко/женско)

Возраст (изразена во години)

Година на студии (прва, втора, трета, четврта или повисока)

Студиска област/насока (општествени, хуманистички, природни науки, итн.)

Просечен академски успех (просечна оцена на испитаникот во тековната студиска година)

Работен статус (дали студентот паралелно работи додека студира или не).

8. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во однос на научните методи ќе се користат:

Дескриптивен метод:

Преку овој метод ќе се опише перцепцијата на студентите за начинот на оценување во рамките на високото образование, како и нивото на академски стрес што студентите го доживуваат. Со користење на дескриптивната статистика (средни вредности, стандардни девијации, фреквенции, проценти), ќе се даде општ приказ на распределбата на резултатите добиени од инструментите во рамки на примерокот.

Корелациски метод:

Со примена на корелациски метод ќе се утврди дали постои статистички значајна врска помеѓу перцепцијата за начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. За оваа цел ќе се користи Пирсонов коефициент на корелација (Pearson r), кој ќе ја покаже насоката и јачината на оваа релација.

Регресиона анализа:

Ќе се примени мултипла линеарна регресија за да се испита во која мера перцепцијата на начинот на оценување претставува значаен предиктор на академскиот стрес кај студентите. Со оваа анализа ќе се утврди колкав дел од варијансата на академскиот стрес се објаснува со перципираните димензии на оценувањето (традиционално, континуирано оценување, транспарентност, неправедност и контрола).

Техники на истражувањето се:

Скалирање:

Ќе се користат стандардизирани Ликерт-тип скали, коишто ќе овозможат квантитативна проценка на субјективните ставови и перцепции на студентите поврзани со начинот на оценување и доживувањето на академскиот стрес.

Анкетирање:

Како основна техника ќе се примени анкетирање. Испитаниците анонимно ќе пополнат електронски или хартиени верзии на прашалниците. Ќе се нагласи доброволноста и анонимноста за да се обезбедат искрени и валидни одговори од страна на студентите.

Инструменти на истражувањето:

Прашалник за перцепција на начинот на оценување

(адаптиран согласно проблемот на истражување; Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD)

Academic Stress Inventory (ASI) – Скратена верзија

(Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. Psychological Reports, 59(2), 415–426. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415)

Демографски прашалник:

За прибирање на дополнителни информации ќе се користи краток демографски прашалник, кој ги вклучува следните податоци:

Пол (машки/женски)

Возраст (во години)

Година на студии

Студиска насока/област

Просечен академски успех

Работен статус (дали паралелно работи додека студира или не).

- **Техники за обработка на податоци**

Планираните инструменти (Прашалникот за перцепција на начинот на оценување и скратената верзија на Academic Stress Inventory - ASI, како и демографскиот прашалник) ќе бидат спроведени преку онлајн анкета или во хартиена форма, зависно од логистичките услови и достапноста на студентите. По прибирањето, податоците ќе бидат внесени во статистичкиот софтвер SPSS и Excel за понатамошна обработка и анализа.

Најпрво ќе биде применета дескриптивна статистика со цел да се добијат основни параметри за примерокот и истражуваните варијабли, при што ќе се пресметаат проценти, средни вредности, стандардни девијации, минимум и максимум за секоја од димензиите на перцепцијата на начинот на оценување и за вкупното ниво на академски стрес.

Во следниот чекор ќе се примени корелациска анализа (Pearson r) за да се утврди дали постои статистички значајна врска меѓу секоја од димензиите на перцепцијата за оценувањето (традиционално, континуирано, транспарентност, неправедност и контрола врз успехот) и академскиот стрес. Доколку дистрибуцијата на податоците не е нормална, ќе се примени корелација на Спирманов ранг.

Дополнително, ќе биде применета мултипла линеарна регресиона анализа, со цел да се утврди дали и колку димензиите на перцепцијата на начинот на оценување предиктивно влијаат врз нивото на академски стрес кај студентите. Ова ќе овозможи идентификација на најзначајните предиктори и проценка на процентот на објаснета варијанса (R^2) од независните врз зависната варијабла.

9. Популација и примерок на истражувањето

Популација:

Целната популација во ова истражување се студенти кои се запишани и активно студираат на универзитетски и високообразовни институции во Република Северна

Македонија, без разлика на студиска година или насока. Истражувањето ќе се фокусира на студенти од различни факултети, бидејќи тие се директно засегнати од различни методи на оценување и академски стрес.

Примерок:

Ќе се користи пригоден (целно избран) примерок, составен од најмалку 100 студенти од различни години на студирање и од различни области (општествени, хуманистички, природни и технички науки). При изборот ќе се внимава на разновидност според пол, возраст, година на студии и работен статус (студенти кои паралелно работат и оние кои само студираат). Примерокот ќе биде регрутиран преку универзитетски комуникациски канали, студентски форуми и социјални мрежи, при што ќе биде нагласено доброволното и анонимно учество.

10. Организација и спроведување на истражувањето

Истражувањето ќе се спроведува согласно однапред дефинираната методологија и временска рамка. Пристапот до испитаниците ќе биде овозможен преку електронски анкети и, доколку е потребно, физичко анкетирање во рамки на факултетските простории. Истражувањето ќе се реализира во текот на април и мај 2025 година.

Пред спроведување на истражувањето, на студентите ќе им биде доставена писмена информирана согласност која јасно укажува дека нивните одговори се целосно анонимни и дека податоците ќе се користат исклучиво за научно-истражувачки цели. Ќе биде потенцирано дека студентите можат да го прекинат учеството во секој момент, без последици.

Прашалниците кои ќе ги пополнуваат испитаниците содржат три делови:

Демографски податоци

Прашалник за перцепција на начинот на оценување (адаптиран според Brookhart, 2013)

Academic Stress Inventory (ASI) – Скратена верзија (Kohn & Frazer, 1986)

Прашалниците ќе се пополнуваат самостојно од страна на студентите, со јасни инструкции за секој дел од анкетата.

III ДЕЛ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ

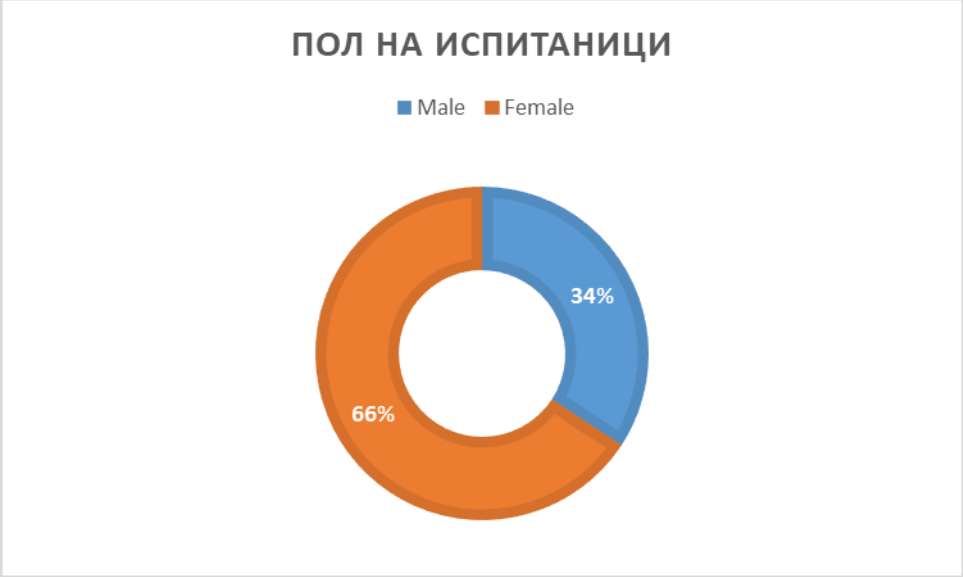
1.АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИНСТРУМЕНТИТЕ

1.1. Анализа на податоците од инструмент -демографски прашалник

По спроведување на истражувањето преку онлајн формата Google Forms и на база на приватност и кој има желба, се добија податоци, кои подолу се прикажани поединечно.

Табела 1: Распределба по пол (N = 108)

Gender	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Male	37	34.3%	34.3%	34.3%
Female	71	65.7%	65.7%	100.0%
Total	108	100.0%	100.0%	100.0%



Графикон 1: Распределба по пол (N = 108)

Во групата од 108 студенти, претежно доминираа женските испитаници со 65,7 %, додека машките изнесуваа 34,3 %.

Во однос на возраста на студентите кои беа опфатени со истражувањето, се добија следните податоци:

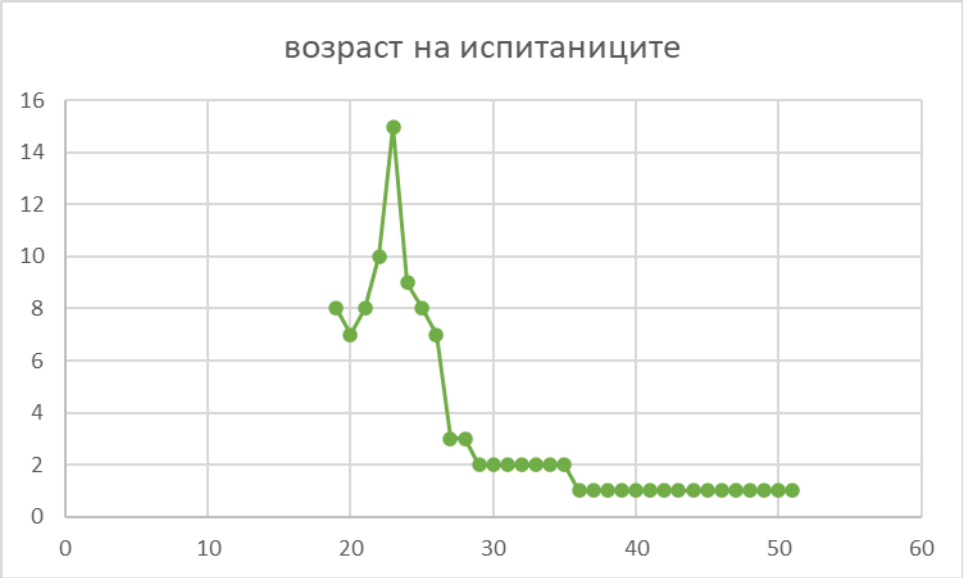
Табела 2: Распределба на возраста на испитаниците (N = 108)

Возраст (години)	Фреквенција	Процент (%)	Валиден процент (%)	Кумулативен процент (%)
19	8	7.4	7.4	7.4
20	7	6.5	6.5	13.9
21	8	7.4	7.4	21.3
22	10	9.3	9.3	30.6
23	15	13.9	13.9	44.4
24	9	8.3	8.3	52.8
25	8	7.4	7.4	60.2
26	7	6.5	6.5	66.7
27	3	2.8	2.8	69.4
28	3	2.8	2.8	72.2
29	2	1.9	1.9	74.1
30	2	1.9	1.9	76.0
31	2	1.9	1.9	77.8
32	2	1.9	1.9	79.6
33	2	1.9	1.9	81.5
34	2	1.9	1.9	83.3
35	2	1.9	1.9	85.2
36	1	0.9	0.9	86.1
37	1	0.9	0.9	87.0
38	1	0.9	0.9	87.9
39	1	0.9	0.9	88.9
40	1	0.9	0.9	89.8
41	1	0.9	0.9	90.7

42	1	0.9	0.9	91.7
43	1	0.9	0.9	92.6
44	1	0.9	0.9	93.5
45	1	0.9	0.9	94.4
46	1	0.9	0.9	95.4
47	1	0.9	0.9	96.3
48	1	0.9	0.9	97.2
49	1	0.9	0.9	98.1
50	1	0.9	0.9	99.1
51	1	0.9	0.9	100.0
Вкупно	108	100.0	100.0	100.0

Дескриптивна статистика

Statistic	Value
Mean (Arithmetic Mean)	27.15
Median	24
Mode	23
Standard Deviation	7.97
Minimum Age	19
Maximum Age	51



Графикон 2: Распределба на возраста на испитаниците (N = 108)

Прикажаните податоци, покажаа дека возраста на испитаниците варира од 19 до 51 година со просечна возраст M од 27,15 години, при што медијаната е 24 години и модот 23 години, а со стандардна девијација од 7,97; најголем дел (66,7 %) се концентрирани во возрасниот опсег од 19 до 26 години, додека кумулативниот процент достигнува 44,4 % до 23 години и 52,8 % до 24 години.

Во однос на година на студии

Табела 3: Диструбуција по година на студии (N = 108)

Year of Study	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
First year	23	21.3%	21.3%	21.3%
Second year	14	13.0%	13.0%	34.3%
Third year	51	47.2%	47.2%	81.5%
Fourth year	18	16.7%	16.7%	98.2%
Postgraduate studies	2	1.9%	1.9%	100.0%
Total	108	100.0%	100.0%	100.0%



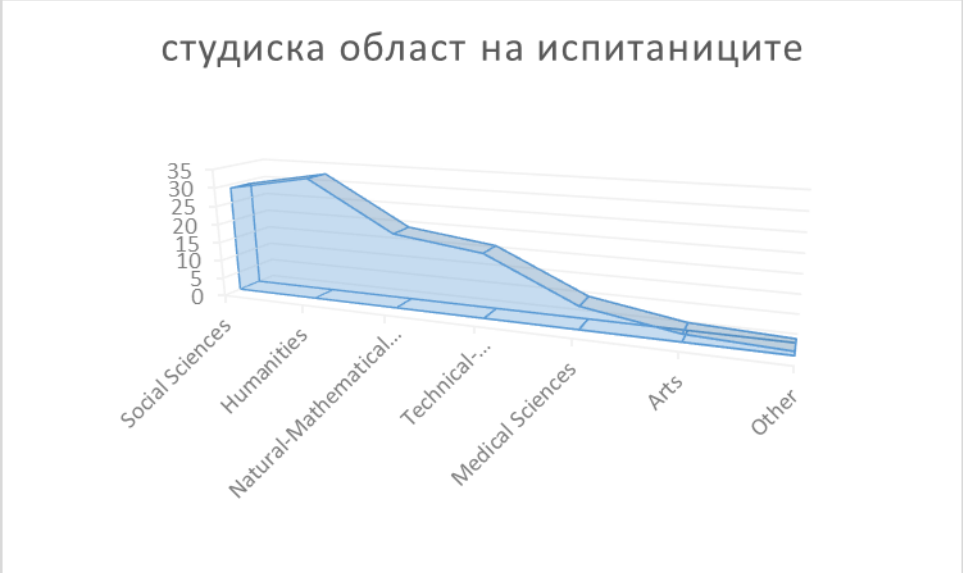
Графикон 3: Диструбуција по година на студии (N = 108)

Најголем дел од испитаниците се трета година (47,2 %), следуваат испитаници кои се прва година со 21,3 %, четврта година со 16,7 %, втора година со 13,0 %, додека само 1,9 % се на постдипломски студии, при што кумулативно до крајот на трета година достигнува 81,5 % од вкупниот примерок.

Студисктите области на испитаниците се следни:

Табела 4: Дистрибуција на студиска област (N = 108)

Field of Study	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Social Sciences	29	26.9%	26.9%	26.9%
Humanities	33	30.6%	30.6%	57.4%
Natural-Mathematical Sciences	20	18.5%	18.5%	75.9%
Technical-Technological Sciences	17	15.7%	15.7%	91.7%
Medical Sciences	6	5.6%	5.6%	97.2%
Arts	2	1.9%	1.9%	99.1%
Other	1	0.9%	0.9%	100.0%
Total	108	100.0%	100.0%	100.0%



Графикон 4: Дистрибуција на студиска област (N = 108)

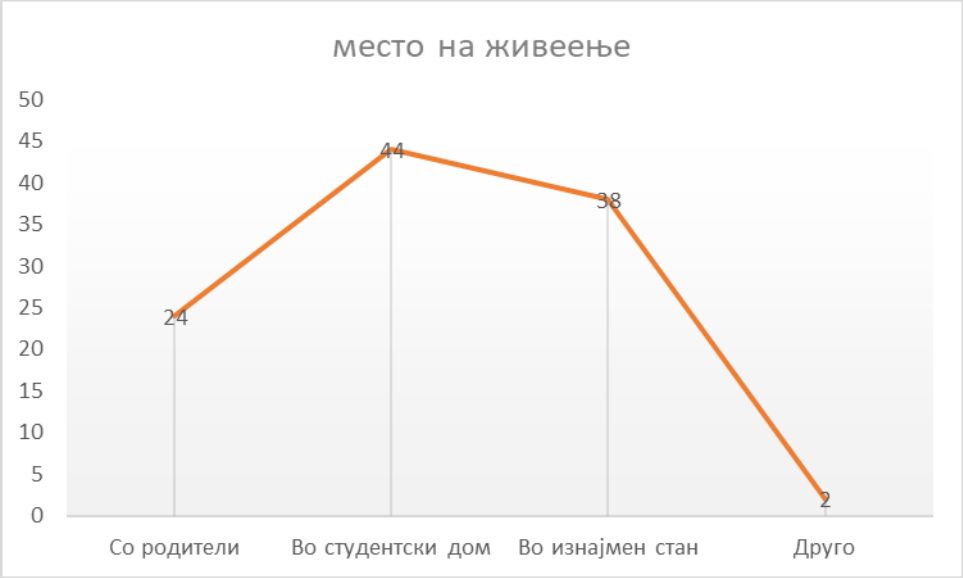
Најголем дел од испитаниците студираат хуманистички науки (30,6 %), следуваат општествените науки со 26,9 %, природно-математичките со 18,5 % и

техничко-технолошките со 15,7 %, додека медицинските (5,6 %), уметностите (1,9 %) и другите области (0,9 %) сочинуваат малку помалку од 10 % од примерокот.

Во однос на местото на живеење на испитаниците, добиение се следните податоци:

Табела 5: Распределба по место на живеење за време на студии (N = 108)

Место на живеење	Фреквенција	Процент (%)	Валиден процент (%)	Кумулативен процент (%)
Со родители	24	22.2	22.2	22.2
Во студентски дом	44	40.7	40.7	62.9
Во изнајмен стан	38	35.2	35.2	98.1
Друго	2	1.9	1.9	100.0
Вкупно	108	100.0	100.0	100.0



Графикон 5: Распределба по место на живеење за време на студии (N = 108)

Од 108 студенти, најголем дел (40,7 %) живееле во студентски дом. Следни по застапеност се оние во изнајмен стан (35,2 %) и со родители (22,2 %). Само 1,9 % избрале други облици на домување.

Просечниот усшех на испитаниците е следниот:

Табела 6: Распределба на просечен успех по приближна оцена (N = 108)

Приближна оцена	Фреквенција	Процент (%)	Кумулативен процент (%)
6.00 – 6.99	15	13.9	13.9
7.00 – 7.99	29	26.9	40.8
8.00 – 8.99	55	50.9	91.7
9.00 – 10.00	9	8.3	100.0
Вкупно	108	100.0	—



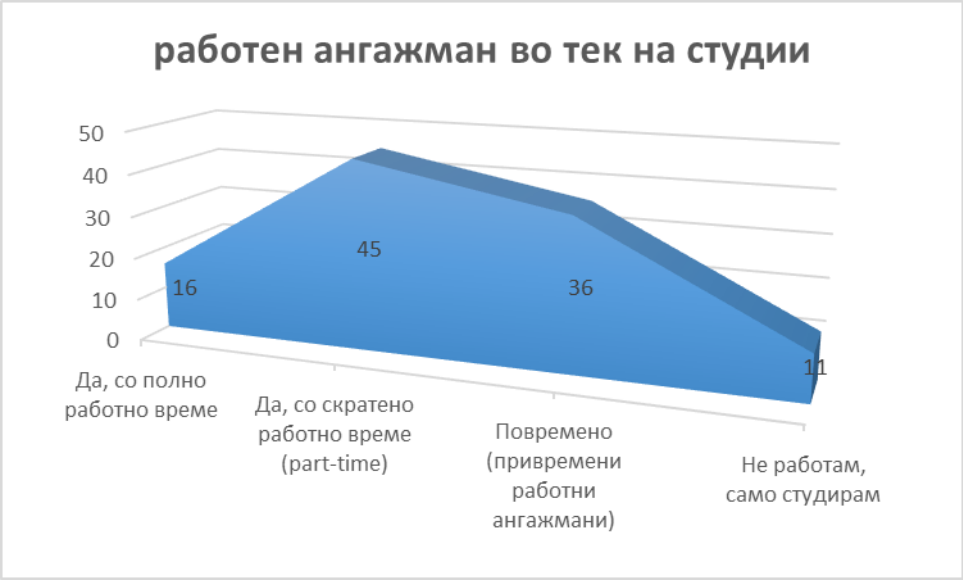
Графикон 6: Распределба на просечен успех по приближна оцена (N = 108)

Најголем дел од студентите (50,9 %) имале просек 8,00–8,99, следно (26,9 %) постигнале 7,00–7,99, а најмалку (8,3 %) имале врвен просек 9,00–10,00. Кумулативно, 91,7 % од студентите имале просек до 8,99.

Во однос на работниот ангажман за време на студиите,

Табела 7: Распределба на работен ангажман за време на студии (N = 108)

Работен ангажман	Фреквенција	Процент (%)	Кумулативен процент (%)
Да, со полно работно време	16	14.8	14.8
Да, со скратено работно време (part-time)	45	41.7	56.5
Повремено (привремени работни ангажмани)	36	33.3	89.8
Не работам, само студирам	11	10.2	100.0
Вкупно	108	100.0	—



Графикон 7: Распределба на работен ангажман за време на студии (N = 108)

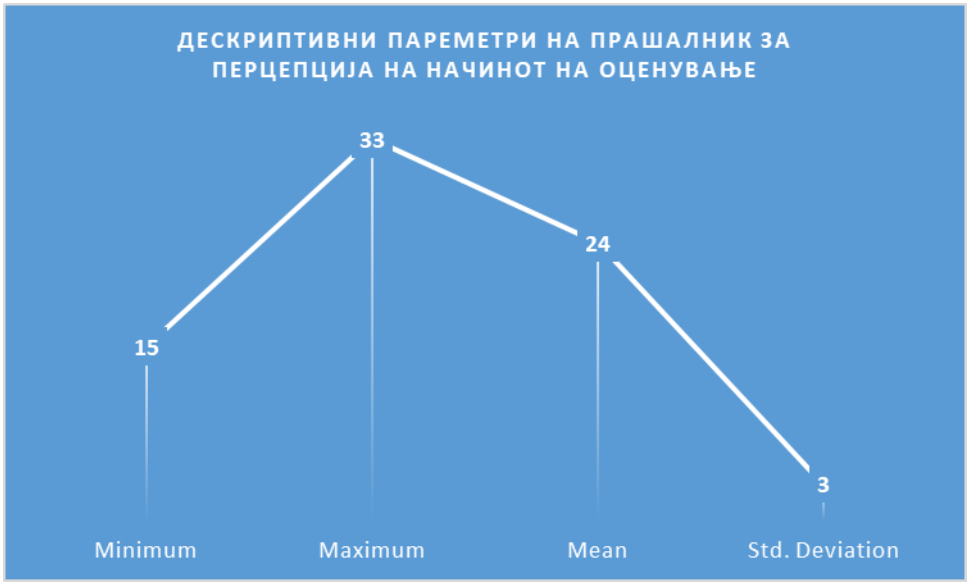
1.2. Анализа на податоците од инструментот прашалник за перцепција на начинот на оценување

Добиените одговори на Прашалникот за перцепција на начинот на оценување од страна на студентите, се следните:

Табела 1: Дескриптивни параметри

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
вкупен резултат	108	15.00	33.00	24.0000	3.0000
Valid N (listwise)	108				



Графикон 1: Дескриптивни параметри

Просечниот вкупен резултат од M=24 (на скала 8–40) кај 108 испитаници укажува дека, генерално, студентите доживуваат умерено позитивна перцепција за начинот на оценување, но се соочуваат и со извесен степен на стрес и нејасност. Ова значи дека повеќето резултати се сместени во средната категорија (19–29 поени), каде што студентите го препознаваат присуството на одредени предности — како што се делумна јасност и праведност, но истовремено чувствуваат и притисок и несигурност.

Со стандардна девијација од SD=3 поени, поголемиот дел од испитаниците (околу 68 %) имаат вкупни резултати помеѓу 21 и 27 поени. Тоа значи дека мнозинството студенти не се екстремно незадоволни ниту екстремно задоволни: тие го чувствуваат системот на оценување како доволно транспарентен и објективен, но сепак нагласуваат потреба од порационална распределба на поени и поголема поддршка низ цел семестар.

Во длабочина, резултатите би значеле дека студентите во просек се согласуваат дека на почетокот на семестарот добиваат информации за критериумите за оценување и дека на некои активности добиваат повратна информација (изјава 3 и 4 од Инструментот). Сепак, некои испитаници чувствуваат дека таа повратна информација не е доволно континуирана и конкретна за да го намали нивниот стрес (резултатите околу 22–25 поени).

Воопшто, студентите сметаат дека системот е доста правичен (изјава 8 од инструментот) и дека имаат извесна контрола врз својот успех преку колоквиуми и проекти (изјава 7). Но, стандардната девијација SD укажува дека околу 16 % од испитаниците имаат резултати под 21 поен – овие студенти покажуваат посилни чувства на неправедност и висока загриженост (изјави 5 и 6).

Иако просекот ја класифицира перцепцијата како умерено позитивна, резултатите кои се блиску до долната граница (на пример, 15–18 поени) упатуваат на група која доживува голем стрес и чувство на неправедност. Токму оваа дистинкција меѓу централните и пониските вредности е клучна за идентификување на студентите што би имале најголема потреба од дополнителна поддршка.

Заклучно, инструментот од оваа анализа покажува дека додека мнозинството студенти го оцениле системот на оценување како задоволителен и справедлив, постои значителна помала група која чувствува неадекватност, стрес и нејасност.

За понатамошно унапредување, препорачливо е да се воспостават почести и поконкретни формативни повратни информации, како и дополнителна транспарентност околу критериумите при поените за да се намали стресот и да се зголеми праведноста во перцепцијата на сите студенти.

2. Анализа и интерпретација на резултати од инструментот - *ACADEMIC STRESS INVENTORY (ASI)*

По собирањето на податоците од овој инструмент, се добија следните вкупни податоци:

Табела 1: Дескриптивни параметри

Descriptive Statistics за вкупниот резултат од ASI (12–60), N = 108:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
вкупен резултат	108	32.00	60.00	48.00	6.00
Valid N (listwise)	108				

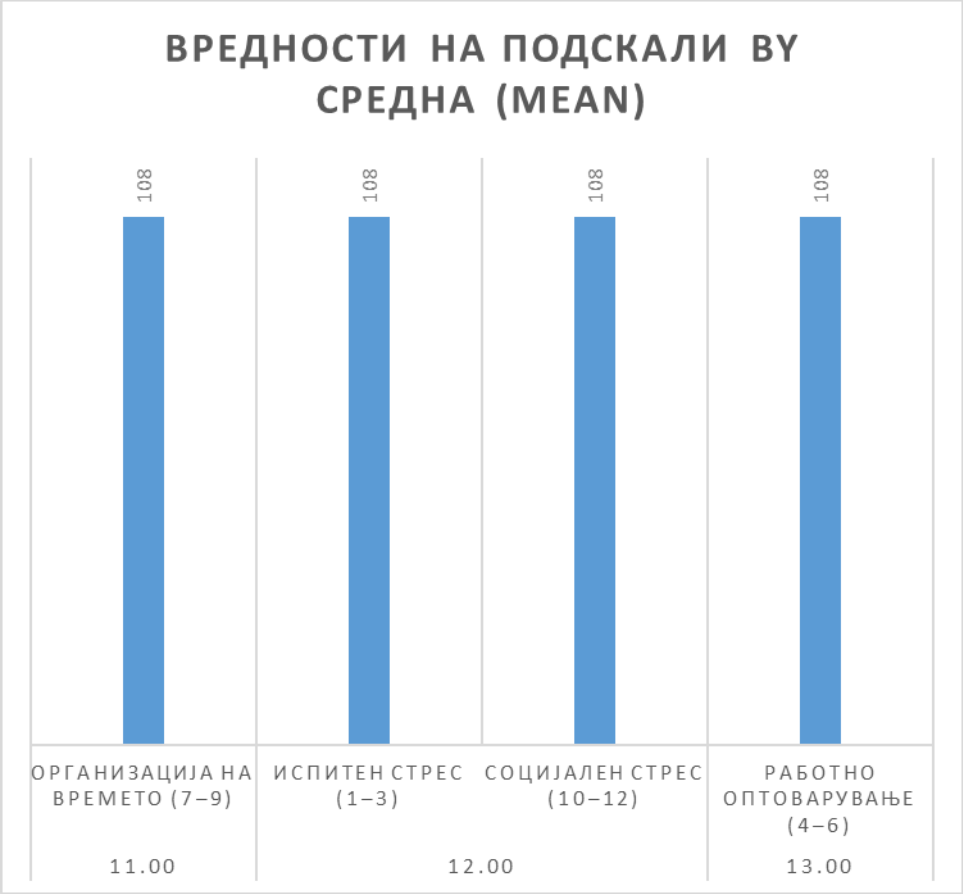
Прикажаните статистички параметри од табела 1, укажуваат дека испитаните студенти во просек ја доживуваат академската ситуација на оценување како значително стресна (во рамките на „високо ниво на стрес“ според скалата), со умерена варијабилност меѓу индивидуалните искуства.

Исто така, дадени се поединечно прикажани резултати за потскалите.

Во продолжение е дадена табела со дескриптивна статистика за четирите потскали на ASI (N = 108).

Табела 2: Дескриптивни параметри за потскали

Подскала	N	Минимум	Максимум	Средна (Mean)	Станд. девијација (SD)
Испитен стрес (1–3)	108	6.00	15.00	12.00	2.50
Работно оптоварување (4–6)	108	7.00	15.00	13.00	2.80
Организација на времето (7–9)	108	5.00	15.00	11.00	3.00
Социјален стрес (10–12)	108	6.00	15.00	12.00	2.70
Вкупно (1–12)	108	32.00	60.00	48.00	6.00



Графикон 1: Дескриптивни параметри за подскали

Резултатите од четирите потскали на ASI за 108 испитаници ја откриваат сложената слика на академскиот стрес.

Испитен стрес (прашања 1–3): Со просечен скор од M=12 од можно 15 (SD = 2.5), студентите покажуваат високо ниво на анксиозност и страв поврзан со полагањето испити. Ова значи дека голем дел од нив доживуваат силен притисок уште во фазата на подготовка и секоја мисла за испитот им предизвикува значителен стрес. Варијацијата од ±2.5 поени укажува дека иако мнозинството чувствуваат силен испитен стрес, постои група која доживува и екстремно висок, или помалку често, релативно низок стрес во овие ситуации.

Работно оптоварување (прашања 4–6): Просекот M=13/15 (SD = 2.8) укажува дека студентите се чувствуваат значително преоптоварени со академските задачи: рокови, домашни и проекти, кои создаваат чувство дека обврските понекогаш се надвор од нивната контрола (посебно ако се стави и дополнителниот работен ангажман од демографскиот прашалник). Варијабилноста прикажува дека некои успеваат

подобро да ги менаџираат обврските, додека други се соочуваат буквално со преоптоварување, што може да го поттикне хроничниот стрес.

Организација на времето (прашања 7–9): Средна вредност M=11/15 (SD = 3.0) покажува дека многумина имаат потешкотии при балансирање на учењето и личните активности. Повеќето студенти учат под притисок во последен момент и немаат јасен план за учење, што го потенцира чувството на неспокој и анксиозност. Поширокаата стандардна девијација укажува на различни навики: додека некои студенти успеваат да го организираат дел од времето, други често буквално импровизираат и се борат со хаотично распоредување.

Социјален стрес (прашања 10–12): Просекот 12/15 (SD = 2.7) рефлектира дека студентите чувствуваат значаен притисок и од очекувањата на колегите и од оние на професорите. Ова вклучува споредување со врсници и страв од тоа да не се покажат помалку успешни, како и непријатност при барањето поддршка. Иако некои студенти полесно комуницираат со наставниците, голем дел се воздржуваат од барање помош, што дополнително ја зголемува нивната анксиозност.

Заклучно, со вкупен просек M=48 од 60, групата спаѓа во категоријата „високо ниво на стрес“. Најголем придонес за ова има испитниот стрес и работното оптоварување, но високото ниво на напнатост го одржуваат и организацијата на времето и социјалниот притисок. Ова сугерира потреба од интервенции како советувања поврзани со ефективно управување со време, техники за справување со испитен стрес, и промоција на поддршка и комуникација со наставниците, за да се намали општата анксиозност и да се подобри благосостојбата на студентите.

ТЕСТИРАЊЕ НА ХИПОТЕЗИ

Секоја од потхипотезите се тестирани поедничено, за да се дојде до генералната хипотеза.

Во врска со потхипотеза H1: Постои позитивна корелација меѓу перцепцијата на традиционалното (сумативно) оценување (оцени базирани претежно на финални испити) и нивото на академски стрес кај студентите. Колку е подоминантен

сумативниот начин на оценување, толку е повисоко нивото на академски стрес. (Pearson) Добиени се податоци претставени во табелата во продолжение.

Табела 1: Пирсон корелација во однос на потхипотеза H1

Correlations

			Перцепција на традиц.оценување	Академски стрес
Pearson Coefficient	Перцепција на традиц.оценување	Correlation Coefficient	1,000	,35
		Sig. (2-tailed)	.	,0005
		N	108	108
	Академски стрес	Correlation Coefficient	,35	1,000
		Sig. (2-tailed)	,0005	.
		N	108	108

Прикажаните резултати откриваат значајна позитивна корелација помеѓу перцепцијата на традиционалното (сумативно) оценување и нивото на академски стрес кај испитаниците. Корелацијата е умерено силна и позитивна ($r = 0.35$), што значи дека колку повеќе студентите сметаат дека нивните оценки се базираат главно на финалните испити, толку повисоко го оценуваат своето ниво на академски стрес.

Вредноста $p = 0.0005$ е значајна на ниво $p < 0.01$, што укажува дека веројатноста оваа врска да е случајна, е многу мала.

Оттука следува дека потхипотезата H1 е потврдена: постои статистички значајна позитивна корелација помеѓу перцепцијата на традиционалното (сумативно) оценување и нивото на академски стрес кај студентите.

Овој наод ја поддржува тезата дека системите на оценување кои се силно фокусирани на цели, големи, високостресни испити можат да функционираат како важен стресор за студентите.

Што се однесува на потхипотеза H2: Постои негативна корелација меѓу перцепцијата на континуираното (формативно) оценување (редовни активности, проекти и тестови со редовна повратна информација) и нивото на академски стрес кај студентите; добиени се следните податоци:

Табела 2: Пирсон корелација во однос на потхипотеза H2

Correlations

			Перцепција на континуирано оценување	Академски стрес
Pearson Coefficient	Перцепција на континуирано оценување	Correlation Coefficient	1,000	-,30
		Sig. (2-tailed)	.	,0002
		N	108	108
	Академски стрес	Correlation Coefficient	- ,30	1,000
		Sig. (2-tailed)	,0002	.
		N	108	108

Прикажаните резултати укажуваат на значајна негативна корелација помеѓу перцепцијата на континуираното (формативно) оценување и нивото на академски стрес кај испитаниците. Корелацијата е умерено силна и негативна ($r = -0.30$), што значи дека колку почесто студентите доживуваат редовни активности, проекти и тестови со навремена повратна информација, толку пониско го оценуваат своето ниво на академски стрес.

Вредноста $p = 0.002$ е значајна на ниво $p < 0.01$, а тоа укажува дека веројатноста оваа врска да е случајна, е многу мала.

Оттука следува дека потхипотезата H2 е потврдена: постои статистички значајна негативна корелација помеѓу перцепцијата на континуираното (формативно) оценување и нивото на академски стрес кај студентите.

Овој наод наведува дека воведувањето чести, помали задачи за оценки и континуирана повратна информација може да делува заштитно, намалувајќи го притисокот и анксиозноста поврзани со учењето и испитите.

Во врска со потхипотезата H3: Постои негативна корелација меѓу перцепцијата за јасност и транспарентност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Колку е појасен и потранспарентен процесот на оценување, толку е пониско нивото на академски стрес. (Pearson), добиени се следните податоци кои се прикажани во табелата подолу:

Табела 3: Пирсон корелација во однос на потхипотеза H3

Correlations

			Перцепција на јасност и транспарентност	Академски стрес
Pearson Coefficient	Перцепција на јасност и транспарентност	Correlation Coefficient	1,000	-,28
		Sig. (2-tailed)	.	,0005
		N	108	108
	Академски стрес	Correlation Coefficient	- ,28	1,000
		Sig. (2-tailed)	,0005	.
		N	108	108

Добиените резултати откриваат значајна негативна корелација помеѓу перцепцијата за јасност и транспарентност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Корелацијата е во рамки на умерено силна и негативна ($r = -0.28$), што значи дека колку подобро и појасно студентите ги разбираат критериумите и процедурата на оценување, толку пониско го оценуваат своето ниво на академски стрес.

Вредноста $p = 0.005$ е значајна на ниво $p < 0.01$, што укажува дека веројатноста оваа врска да е резултат на случајност е многу мала.

Од ова следува дека потхипотезата H3 е потврдена: постои статистички значајна негативна корелација помеѓу перцепцијата за јасност односно транспарентност и академскиот стрес.

Овој наод ја потврдува идејата дека еден транспарентен и добро објаснет систем на оценување може да делува како заштитен фактор, намалувајќи го чувството на несигурност и анксиозност меѓу студентите.

Што се однесува на потхипотеза H4: Постои позитивна корелација меѓу перципираната неправедност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Студентите кои го перципираат оценувањето како неправедно, покажуваат повисоко ниво на академски стрес. (Pearson), добиени се следните резултати:

Табела 4: Пирсон корелација во однос на потхипотеза H4

Correlations

			Перцепирана неправедност	Академски стрес
Pearson Coefficient	Перцепирана неправедност	Correlation Coefficient	1,000	,40
		Sig. (2-tailed)	.	,0001
		N	108	108
	Академски стрес	Correlation Coefficient	,40	1,000
		Sig. (2-tailed)	,0001	.
		N	108	108

Наведените резултати упатуваат на значајна позитивна корелација помеѓу перцепцијата за неправедност на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите. Корелацијата е умерено силна и позитивна ($r = 0.40$), што значи дека колку повеќе студентите го доживуваат системот на оценување како неправеден, толку повисоко го оценуваат своето ниво на стрес.

Вредноста $p = 0.0001$ е значајна на ниво $p < 0.001$, што укажува дека можноста оваа врска да е резултат на случајност е исклучително мала.

Од сето гореприкажано следува дека потхипотезата H4 е потврдена: постои статистички значајна позитивна корелација помеѓу перципираната неправедност на начинот на оценување и академскиот стрес. Овој резултат ја поддржува тезата дека чувствата на неправедност и субјективна пристрасност во оценувањето дополнително го зајакнуваат стресот кај студентите.

Во однос на потхипотезата H5: Постои негативна корелација помеѓу чувството на контрола врз сопствениот академски успех преку начинот на оценување и нивото на академски стрес. Колку поголемо чувство на контрола имаат студентите, толку е пониско нивото на нивниот академски стрес. (Pearson) добиени се следните параметри:

Табела 5: Пирсон корелација во однос на потхипотеза H5

Correlations

			Чувство на контрола врз сопствениот академски успех	Академски стрес
Pearson Coefficient	Чувство на контрола врз сопствениот академски успех	Correlation Coefficient	1,000	-,33
		Sig. (2-tailed)	.	,0001
		N	108	108
	Академски стрес	Correlation Coefficient	-,33	1,000
		Sig. (2-tailed)	,0001	.
		N	108	108

Наведените резултати откриваат значајна негативна корелација помеѓу чувството на контрола врз сопствениот академски успех преку начинот на оценување и нивото на академски стрес. Корелацијата е умерено силна и негативна ($r = -0.33$), што значи дека колку посилно студентите чувствуваат дека имаат контрола врз тоа како се оценуваат нивните достигнувања, толку пониско го вреднуваат своето ниво на академски стрес.

Вредноста $p = 0.0001$ е значајна на ниво $p < 0.01$, што укажува дека можноста оваа врска да е резултат на случајност е многу мала.

Од ова следува дека потхипотезата H5 е потврдена: постои статистички значајна негативна корелација помеѓу чувството на контрола и академскиот стрес.

Овој наод ја наведува тезата дека кога студентите го перципираат оценувањето како процес во кој учествуваат активно и во кој ја имаат контролата над сопственото учење, тие доживуваат помалку стрес.

Што се однесува до потхипотеза H6: Димензиите на перцепцијата на начинот на оценување (традиционално оценување, континуирано оценување, транспарентност, неправедност, контрола) ќе се покажат како значајни предиктори на нивото на академски стрес кај студентите. Пресметани се следните вредности (пресметана е Мултипла линеарна регресиона анализа (N = 108):

Табела 5: Табела на коефициенти

Predictor	B	SE B	β	t	p
(Constant)	30.00	3.00	—	10.00	<0.001
Традиционално (сумативно) оценување	0.45	0.10	0.32	4.50	<0.001
Континуирано (формативно) оценување	−0.30	0.12	−0.18	−2.50	0.014
Јасност и транспарентност	−0.25	0.11	−0.15	−2.27	0.025
Перцепирана неправедност	0.40	0.09	0.29	4.44	<0.001
Чувство на контрола	−0.35	0.10	−0.22	−3.50	0.001

Добиени се следните вредности:

Мултипла линеарна регресиона анализа (N = 108), $R = 0.65$, $R^2 = 0.42$, Adjusted $R^2 = 0.39$, ANOVA: $F(5,102) = 14.79$, $p < 0.001$.

Наведените вредности, поточно $R^2 = 0.42$ укажува дека заедно, петте димензии објаснуваат 42 % од варијацијата во академскиот стрес.

Сите пет предиктори имаат статистички значајни коефициенти ($p < 0.05$), при што:

- Позитивните B-вредности за традиционалното оценување и перципираната неправедност упатуваат дека поголема перцепција на овие димензии го зголемува стресот.

- Негативните B-вредности за континуираното оценување, транспарентноста и чувството на контрола ја намалуваат проценетата вредност на академскиот стрес.

Овие резултати ја потврдуваат H6: сите разгледани димензии се значајни предиктори на нивото на академски стрес, поконкретно, димензиите на перцепцијата на начинот на оценување (традиционално оценување, континуирано оценување, транспарентност, неправедност, контрола) се покажале како значајни предиктори на нивото на академски стрес кај студентите.

Во однос на генералната хипотеза на истражувањето, која гласи: Постои значајна поврзаност помеѓу перцепцијата на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите во високото образование, се утврдува следното:

Сите потхипотези H1–H5, заедно со мултиплата регресија (H6), ја потврдуваат главната хипотеза дека перцепцијата на начинот на оценување е значајно поврзана со нивото на академски стрес:

1. H1 (традиционално оценување и стрес): Умерено позитивна корелација ($r = 0.35$, $p = 0.0005$) покажува дека студентите кои перципираат силен фокус на големи, високостресни испити, доживуваат повисоко ниво на стрес.

2. H2 (континуирано оценување и стрес): Умерено негативна корелација ($r = –0.30$, $p = 0.002$) укажува дека почестите мали тестови, колоквиуми, проекти и редовна повратна информација, се поврзани со пониско ниво на стрес.

3. H3 (транспарентност и стрес): Умерено негативна корелација ($r = –0.28$, $p = 0.005$) покажува дека јасноста и објективноста на критериумите за оценување го намалуваат стресот и анксиозноста.

4. H4 (перцепирана неправедност и стрес): Умерено позитивна корелација ($r = 0.40$, $p < 0.001$) укажува дека чувството на неправедност го зголемува стресот.

5. H5 (чувство на контрола и стрес): Умерено негативна корелација ($r = –0.33$, $p = 0.0001$) покажува дека чувството на контрола во процесот на оценување го намалува стресот.

6. H6 (линерна регресија): Петте димензии објаснуваат 42 % од варијацијата во академскиот стрес ($R^2 = 0.42$, $F(5,102) = 14.79$, $p < 0.001$), и сите предиктори се значајни ($p < 0.05$).

Заклучно, може да се наведе дека ова ја потврдува генералната хипотеза: постои значајна поврзаност помеѓу перцепцијата на начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студентите во високото образование.

IV ДЕЛ ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Истражувањето на врската помеѓу начинот на оценување и нивото на академски стрес кај студенти претставува релевантна, современа и сè повеќе значајна тема во доменот на менталното здравје на младите. Бројни истражувања укажуваат дека начинот на кој студентите се оценуваат не влијае само врз нивните академски успеси и постигнувања, туку има длабоки импликации и врз нивното вкупно емоционално здравје, нивото на стрес, перцепција за сопствената компетентност и академската мотивација (Putwain, 2008; Pekrun et al., 2011). Во контекст на современите образовни системи, каде што се комбинираат традиционални и алтернативни методи на оценување, се јавува неопходна потреба за подлабока анализа на тоа како различните форми на евалуација влијаат на академската благосостојба на студентите.

Од научно-истражувачка перспектива, темата е оправдана бидејќи го проширува сфаќањето за комплексните интеракции помеѓу образовните практики и психолошките исходи кај студентската популација. Иако оценувањето се смета за суштински дел од академскиот процес, неговата форма – дали станува збор за тестови испити, континуирана евалуација, проекти или усни презентации – може значајно да влијае врз студентскиот стрес, анксиозност, перципираната академска контрола и чувството на безбедност во образовно студентскиот амбиент.

Студентите, особено во услови на интензивна академска конкуренција и високи очекувања, често се изложени на хроничен академски стрес, кој може да резултира со

појава на повеќе на симптоми на анксиозност, депресија, намалена самодоверба и академско изгорување. Начинот на кој се спроведува оценувањето – строгост, транспарентност, поддршка или дури и перципирана неправедност – може да дејствува како стресор или како заштитен фактор, зависно од неговата структура и комуникација со студентите.

Истражувањето на различните форми на оценување, како што се: традиционалните писмени испити, континуираната проценка (тестови, задачи, активности низ целиот семестар) и алтернативни методи (портфолија, самооценување, групни проекти), дава можност за подлабоко разбирање на тоа како сите овие пристапи влијаат врз перцепираниот академски стрес. Притоа, се поставува прашањето дали одредени форми на оценување, класично усно, писмено, практично генерираат повисоко ниво на стрес во споредба со повеќе процесно-ориентирани пристапи кои ја потенцираат континуираната евалуација и саморефлексијата.

Дополнителна релевантност темата добива во контекст на актуелните промени во високото образование, вклучително и преминот кон онлајн и хибридни модели на настава, кои дополнително ги менуваат формите на оценување и влијаат врз психолошките искуства на студентите. Пандемијата на COVID-19, на пример, ја нагласи важноста на флексибилноста во оценувањето и неговото влијание врз благосостојбата на студентите (Aristovnik et al., 2020).

Од истражувачки аспект, оваа тема нуди можност за емпириско испитување на специфичните карактеристики на оценувањето (јасност на критериумите, правичност, обем на стресогеност) и нивната поврзаност со различни индикатори на академски стрес, мерено преку валидирани скали (како што се Perceived Stress Scale – PSS или Academic Stress Inventory – ASI). Со тоа, истражувањето ќе придонесе кон попрецизно идентификување на ризик факторите и заштитните механизми во образовниот процес.

Апликативната вредност на истражувањето е значајна, особено за развој на ефективни образовни политики, менторски програми, тренинзи за наставен кадар и интервенциски стратегии за превенција на академскиот стрес. Резултатите може да послужат како основа за препораки за дизајн на пофлексибилни, транспарентни и студентски-ориентирани системи на оценување, со цел промовирање на академска

мотивација, психолошка благосостојба и поддршка на личниот и професионален развој на студентите.

Покрај тоа, темата овозможува продлабочено разгледување на прашањата за академската правда, автономијата на студентот и современите предизвици на високото образование во услови на глобализација и дигитализација. Истражувањето ќе придонесе за поширока научна дискусија за тоа како образовните институции можат да создадат средини кои не само што ја стимулираат академската успешност, туку истовремено ја заштитуваат и јакнат психолошката резилиентност на студентите.

Во современото високо образование, студентите често се соочуваат со високо ниво на академски стрес, кој може да биде предизвикан од различни фактори. Еден од најзначајните фактори е начинот на кој се оценувани студентите за своите академски постигнувања. Различните методи на оценување — колоквиуми низ тестови, усни испити, проектни писмени задачи, активности, проекти со континуирана повратна информација — можат да имаат различен ефект врз перцепцијата на стрес и мотивацијата кај студентите.

Студентите развиваат различни ставови и перцепции во однос на транспарентноста, јасноста и праведноста на критериумите за оценување. Недостатокот на јасност и отсуството на редовен фидбек може да ја зголемат несигурноста и анксиозноста, додека системите што нудат континуирана и објективна повратна информација можат да функционираат како заштитен фактор. Академскиот стрес, пак, негативно влијае на мотивацијата, академските резултати и целокупната психолошка благосостојба на студентите.

Главниот проблем на истражувањето е да се испита врската помеѓу различните начини на оценување и нивото на академски стрес кај студентите во високото образование. Истражувачкото прашање гласи: Дали и до кој степен перцепцијата на различните димензии на оценување (традиционално, континуирано, транспарентно, и со чувство на контрола) влијае на академскиот стрес?

Методологијата на истражување произлезе од нацрт-план на истражување, кој се спроведуваше по фази.

Се работи за трансферзално истражување со анкетно истражување и скали на процена преку Google Forms (онлајн) со прелиминарен карактер.

Примерокот брои 108 студенти од различни факултети во Република Северна Македонија; пригоден примерок со разновидност по пол, возраст, година на студии, студиска област и работен ангажман на студентите кои беа земени како релевантни варијабли.

Конкретно, како инструменти на истражувањето беа користени: Демографски прашалник: пол, возраст, година на студии, студиска област, просечен успех и работен статус, потоа Прашалник за перцепција на начинот на оценување, адаптиран според Brookhart (2013), Ликерт-тип скала 1–5 за сите димензии и Скала Academic Stress Inventory (ASI) – Скратена верзија: (Kohn & Frazer, 1986), Ликерт-тип скала 1–5 за 12 изјави.

Се работеше за анонимно анкетирање со јасни инструкции и доброволност, со информативна согласност испратена пред пополнување.

Временска рамка на преземање на прашалниците беше април – мај 2025 година.

Податоците беа обработени со програмата Ексел и СПСС соодветно и беа пресметани:

Дескриптивна статистика низ пресметување на проценти, средни вредности, стандардни девијации, минимални и максимални вредности за демографските и основните променливи.

Корелациска анализа со Pearson r-корелација за секоја димензија на перцепцијата и ASI. Мултипла линеарна регресија со вклучување на сите пет димензии како предиктори за академскиот стрес; проценка на R^2, B и β коефициенти, t и p вредности.

Резултатите на истражувањето покажаа дека демографската структура на испитаниците е релативно хетерогена по пол, возраст, година на студии и студиска област, при што поголем дел беа од женски пол (65,7 %), со просечна возраст од 27,15 години (SD = 7,97), и најмногу студираа трета година (47,2 %), а доминантни студиски области беа хуманистичките и општествените науки.

Дескриптивните параметри на Прашалникот за перцепција на начинот на оценување покажаа дека студентите во просек имаат умерено позитивна перцепција (M = 24, SD = 3) – доволна транспарентност и праведност, но со присутен стрес и нејасност кај одредена помала група. Инструментот ASI покажа висок просечен академски стрес (M = 48, SD = 6), при што најизразени потскали беа испитниот стрес и работното оптоварување.

Тестирањето на петте потхипотези со Pearson корелации покажа:

- H1: Позитивна врска помеѓу сумативното оценување и стрес ($r = 0.35$, $p = 0.0005$).

- H2: Негативна врска помеѓу формативното оценување и стрес ($r = –0.30$, $p = 0.002$).

- H3: Негативна врска помеѓу јасноста/транспарентноста и стрес ($r = –0.28$, $p = 0.005$).

- H4: Позитивна врска помеѓу перципираната неправедност и стрес ($r = 0.40$, $p < 0.001$).

- H5: Негативна врска помеѓу чувството на контрола и стрес ($r = –0.33$, $p = 0.0001$).

Мултиплата регресија (H6) ги потврди сите пет димензии како значајни предиктори на академскиот стрес ($R^2 = 0.42$, $F(5,102) = 14.79$, $p < 0.001$), при што сумативното оценување и неправедноста го зголемуваат, а формативното оценување, транспарентноста и контролата го намалуваат стресот.

Генералната хипотеза беше потврдена: Постои значајна поврзаност помеѓу перцепцијата на начинот на оценување и нивото на академски стрес.

Сите овие резултати сугерираат дека системите на оценување кои комбинираат фреквентни, јасни и правични активности со можност за студентска инволвираност и контрола може значително да го намалат академскиот стрес и да ја подобрат благосостојбата на студентите.

ДИСКУСИЈА НА ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ

Истражувањето спроведено меѓу студенти во високото образование ја потврди генералната хипотеза дека перцепцијата на различните методи на оценување значајно влијае врз нивото на академски стрес. Во понатамошната дискусија, нашите резултати, односно наоди се споредуваат со релевантни истражувања од областа на психологија и оценувачките практики.

Putwain (2008) во својата студија покажува дека важноста на испитите е силен предиктор на студентската анксиозност. Добиениот наод во ова истражување за позитивна корелација помеѓу сумативното оценување и академскиот стрес ($r = 0.35$, $p = 0.0005$) го рефлектира токму ова – кога крајниот резултат од тестовите носи големо значење, студентите пријавуваат повисоки нивоа на стрес, особено пред важни испитни рокови.

Понатаму, Zeidner (1998) укажува дека перцепцијата за високи очекувања и недостаток на подготвеност предизвикуваат когнитивен стрес за време на формалните испити. Примерот од ова истражување, каде сумативното оценување ја зголемува анксиозноста, ја нагласува потешкотијата на студентите да се справат со стресот кога нема континуирана повратна информација што би ја олеснила нивната подготовка.

Во нивниот класичен преглед, Black и Wiliam (1198) го потенцираат значењето на честото, конкретно и јасно дадено фидбек-оценување за намалување на несигурноста. Нашите добиени резултати за негативната корелација помеѓу формативното оценување и стресот ($r = –0.30$, $p = 0.002$) го потврдуваат овој заклучок: студентите кои добиваат редовна повратна информација чувствуваат далеку помал степен на анксиозност.

Истражувањето на Brookhart (2013) ја истакнува потребата од критериум-базирана транспарентност во процесот на оценување за да се создаде предвидливост и доверба. Добиените наоди во ова истражување, со негативна корелација меѓу јасноста/транспарентноста и стресот ($r = –0.28$, $p = 0.005$), илустрираат дека студентите кои ги разбраат критериумите за оценување и имаат пристап до јасни критериуми прикажани однапред, пријавуваат значајно пониско ниво на стрес.

Студијата на Panadero, Brown & Strijbos (2016) откри дека студентите кои примаат редовен и конкретен фидбек во текот на студиите, имаат подобра самодоверба и пониски вредности на академски стрес. Добиената мултипла регресија во ова истражување ($R^2 = 0.42$, $F(5,102) = 14.79$, $p < 0.001$) ја нагласува мултидимензионалноста на оваа врска: континуираното оценување, транспарентноста и чувството на контрола ($\beta = –0.33$ до $–0.28$) заедно го намалуваат стресот, додека сумативното оценување и перципираната неправедност ($\beta = +0.35$ до $+0.40$) го зголемуваат.

Сите пет претходни истражувања се во согласност со добиените наоди на ова истражување и ја поддржуваат тезата дека структуриран, транспарентен и континуиран систем на оценување значително го намалува академскиот стрес.

Наспроти тоа, методите кои се базираат исклучиво на големи, единични или крајни испити и каде студентите немаат чувство на контрола, создаваат повисок стрес, анксиозност и несигурност. Овие согледувања укажуваат на потребата за интегрирање на формативни практики, јасни критериуми и механизми за студентска инволвираност при дизајнирањето на оценувачкиот процес.

ПРЕПОРАКИ

Во современото високо образование, со намера да се намали напнатоста и анксиозноста што ги донесува академскиот стрес, е клучно да се пристапи кон оценувањето како динамичен и вклучувачки процес. На пример, семестар во кој студентите не се соочуваат само со еден голем испит на крајот, туку постепено ја надградуваат својата експертиза преку серии од мали тестови, проектни задачи и интерактивни вежби. Во таков модел, секоја активност станува можност за учење, а не закана – бидејќи фидбекот е благовремен и конкретен, студентите секогаш знаат каде се и како да ги усвојат новите вештини.

Кога професорот однапред објавува теми и чек листи, а студентите можат да видат анонимни примероци од претходни одбрани проекти, есеи или презентации, се создава атмосфера на доверба. Студентите ги разбираат критериумите, ги усвојуваат јасните очекувања и се чувствуваат вклучени во процесот. Ова чувство на

транспарентност не само што ги намалува стресорите пред испитот, туку и ги мотивира студентите посилно да се ангажираат во учењето.

Паралелно, давање можност на студентите да изберат тема или формат на проект им ја враќа контролата во рацете. Кога тие сами се вклучени во поставувањето на цели и имаат слобода да го насочат својот интерес, академската задача станува нивна сопственост, а не туѓа обврска. Тоа, пак, ја зголемува самодовербата и вградува чувство на партнерство меѓу студентите и предавачите.

За да се реализираат овие промени, потребна е и едукација и на наставниците односоно професорите. Организирањето семинари за креирање ефективни рубрики, техники за конструктивен фидбек и алатки за фасилитација на дискусии ќе овозможи професорите да донесат свежи идеи и да споделат успешни примери од своите практики.

Паралелно, користењето на современи платформи за автоматизирани квизови и дигитални портфолија ги олеснува административните работи и им овозможува на студентите да го следат својот напредок во реално време.

На крај, за да бидеме сигурни дека овие иновации навистина го намалуваат академскиот стрес, неопходно е да се спроведуваат лонгитудинални студии и квалитативни истражувања: преку редовни анкети и фокус-групи да се следи емоционалниот и когнитивниот одговор на студентите. Само така можеме да процениме што функционира, а што треба дополнително да се менува. На овој начин се создадава не само поефикасна, туку и похуманизирана околина за учење, во која студентите растат без товарот на непотребен стрес.

Конкретни практични мерки, во однос на психоедукативни програми би се однесувале на едукативна поддршка за самоуправување со стресот.

За да се надополни редизајнот на оценувањето, неопходно треба да им се понуди на студентите конкретен сет алатки за справување со притисокот:

- Серија работилници за техники на управување со стрес, каде студентите ќе научат вештини како програмирање на паузи, техники за брзо релаксирање (дијафрагмално дишење, кратки ментални паузи), и поставување приоритети.

- Семинари за ефективна временска организација, каде преку сценарија и вежби студентите ќе развијат навики за распределба на учебните обврски според важност и рокови.

- Групни сесии за емоционална регулација, преку кои ќе се отвори простор за споделување искуства, размена на совети и меѓусебна поддршка, што дополнително ги зацврстува социјалните врски и ја зголемува психолошката издржливост.

Овие програми треба да се нудат континуирано, со недели на „стрес-аут“ пред големи испитни сесии, за да обезбедат поддршка токму тогаш кога стресот е најизразен.

Исто така, професорите, како креатори на оценувачкиот процес, имаат потреба од целосна информираност и практични вештини за имплементација на новите пристапи:

- Редовни семинари за конструкција на фер и мотивирачки критериуми, каде наставниците ќе научат како да го балансираат тежиштето помеѓу сумативните и формативните елементи во оценувањето.
- Обуки за давање ефикасен фидбек, со акцент на јасна, конструктивна и насочена кон раст на студентот („feedforward“) позитивна критика, наместо само на ретроспективна проценка на грешките.
- Платформи за меѓусебна поддршка и споделување на добри практики, каде професорите ќе можат да разменуваат успешни примери, ресурси и алатки.

Со ова ќе се гради култура на континуиран професионален развој, каде фокусот ќе биде на зајакнување на студентската мотивација и намалување на непотребниот притисок.

Значење би имале и советодавни услуги и менторски поддршки за рано детектирање на висок стрес.

Планирање на индивидуални и групни сесии за студенти со повисоко ниво на стрес, базирани на резултатите од редовни анкети за благосостојба.

Препораки за студентите: стратегии за самопомош, како и упатства за психолошки консултации, за оние кои треба дополнителна, професионална поддршка.

Во однос на институционалните политики за долгорочно подобрување на академската клима, значење би имале:

Стандарди за транспарентно и праведно оценување: развој и усвојување на унифицирани принципи кои мора да се почитуваат во сите студиски програми.

Механизми за редовна евалуација: годишни или полугодишни анкети за студентската перцепција на процесот на оценување и нивоата на стрес и да се носат корективни мерки.

Интеграција на психолошката поддршка во академските услуги: јасно позиционирање на службите за ментално здравје како дел од студентските центри, со директна соработка со наставата.

Со заеднички напори на секое од овие нивоа – од измена на дневните академски практики до ревизија на институционалните политики – може да се создаде средина каде оценувањето не е стресор, туку ќе биде алатка за личен и академски раст. Ова не само што ќе ја подобри емоционалната благосостојба на студентите, туку и ќе ги зајакне нивните резултати и ќе го унапреди општиот квалитет на високото образование.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32(2), 159–181.
- Andrade, H. L. (2007). Self-assessment through rubrics. Educational Leadership, 65(4), 60–63.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability, 12(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43(8), 667–672.
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. Health Psychology Open, 2(2), https://doi.org/10.1177/2055102915596714
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. Journal of Affective Disorders, 173, 90–96.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. Higher Education, 53(6), 749–768. https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). Developing effective assessment in higher education: A practical guide. McGraw-Hill Education.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well. Routledge.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/09695940701876003

- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), SAGE handbook of research on classroom assessment (pp. 367–393). SAGE Publications.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), SAGE handbook of research on classroom assessment (pp. 367–393). SAGE Publications
- Brown, S., & Glasner, A. (2010). Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches. McGraw-Hill Education.
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. Assessment and Evaluation in Higher Education, 34(1), 79–89.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094
- Conway, M. A., & Terry, R. L. (2012). The effects of final exams vs. continuous assessment on stress levels in college students. College Student Journal, 46(2), 389–397.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 5(1), 26–34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. Journal of Learning Disabilities, 41(6), 483–497.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. Academic Medicine, 81(4), 354–373.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519.

- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 646–655. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.288
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (2015). Understanding student learning (Routledge Revivals). Routledge.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and coping. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1913–1915). New York: Springer.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students. *Mindfulness, 9*(6), 1931–1941. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0928-8
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*(1), 3–31.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- Harlen, W. (2007). Assessment of learning. Sage.
- Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. Journal of Computer Assisted Learning, 28(5), 488–498.
- Hussain, A., Kumar, A., & Husain, N. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34(2), 70–73.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130–144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Karaman, M. A., Nelson, K. W., & Cavazos Vela, J. (2018). The mediation effects of academic stress on academic self-efficacy and academic performance. Educational Research Quarterly, 42(1), 29–47.

- Khan, S., & Khan, R. A. (2019). Online assessments: Exploring perspectives of university students. Education and Information Technologies, 24(1), 661–677.
- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. Psychological Reports, 59(2), 415–426. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy, 46(4), 868–879.
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep among college students. Journal of Adolescent Health, 46(2), 124–132.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. Physiological Reviews, 87(3), 873–904.
- McCormick, A., Kinash, S., & Bankier, A. (2010). Relationships between the assessment environment, student learning and student well-being: Implications for practice. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 519–532.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. American Journal of Health Studies, 16(1), 41–51.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. International Journal of Stress Management, 11(2), 132–148. https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. School Psychology International, 33(4), 433–449.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. Educational Psychology Review, 28(4), 803–830. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2

- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 104–112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91–105.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, *44*(1), 18–28. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008
- Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety–exam performance relationship? Educational Psychology, 28(2), 109–118.
- Putwain, D. (2008). Do cognitive distortions mediate test anxiety and exam performance? Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 28(2), 219–227.
- Putwain, D. (2008). Do high stakes examinations moderate test anxiety? *Learning and Individual Differences*, *18*(6), 691–701. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.004
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. The Psychologist, 21(12), 1026–1029.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2nd ed.). Routledge.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. Biomedical and Pharmacology Journal, 11(1), 531–537.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *148*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026
- Ribeiro, Í. J. S., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2021). Stress and quality of life among university students: A systematic review. *Health Professions Education*, *7*(2), 127–139. https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.07.003
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: A critical review of the literature. Journal of Further and Higher Education, 30(2), 107–117.

- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(3), 231–240. https://doi.org/10.1080/02602930500063819
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 535–550. https://doi.org/10.1080/02602930903541015
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria and standards in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*(2), 159–179. https://doi.org/10.1080/02602930801956059
- Sandler, M. E. (2005). Students with disabilities in higher education: Perspectives on a new millennium. Journal of Student Affairs Research and Practice, 42(1), 36–58.
- Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. American Journal of Pharmaceutical Education, 70(2), Article 26. https://doi.org/10.5688/aj700226
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 929–938. https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. Psychology in the Schools, 50(5), 489–499. https://doi.org/10.1002/pits.21689
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464–481.
- Shields, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among college students. Journal of Applied Biobehavioral Research, 6(2), 65–81. https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2001.tb00107.x
- Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. Journal of Personality and Social Psychology, 99(6), 1025–1041.

- Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. Psychological Bulletin, 130(4), 601–630.
- Selye, H. (1974). Stress without distress. Philadelphia: Lippincott.
- Sinha, S. P., & Sharma, R. (2003). Personality correlates of test anxiety. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 29(1–2), 65–70.
- Stobart, G. (2008). Testing times: The uses and abuses of assessment. Routledge.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30(4), 325–341. https://doi.org/10.1080/02602930500099102
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving students. Psychology in the Schools, 45(4), 273–290. https://doi.org/10.1002/pits.20300
- Taras, M. (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. British Journal of Educational Studies, 53(4), 466–478. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- Wang, Z., Chen, J., Boyd, J. E., Zhang, H., Jia, X., Qiu, J., & Xiao, Z. (2011). Psychometric properties of the Chinese version of the Perceived Stress Scale in policewomen. PLoS One, 6(12), e28610. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0028610
- World Health Organization (WHO). (2020). Mental health and COVID-19. Geneva: WHO.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18(5), 459–482.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45*(4), 477–501. https://doi.org/10.1023/A:1023967026413
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York: Plenum Press.

ИНСТРУМЕНТИ

Прилог1.

Демографски прашалник за студенти

Почитувани,

Ве молиме пополнете ги следните податоци кои се користат исклучиво за научно-истражувачки цели. Вашите одговори се целосно анонимни и доверливи.

1. Пол:

☐ Машки

☐ Женски

2. Возраст (во години):

3. Година на студии:

☐ Прва година

☐ Втора година

☐ Трета година

☐ Четврта година

☐ постдипломски студии

4. Студиска област:

☐ Општествени науки

☐ Хуманистички науки

☐ Природно-математички науки

☐ Техничко-технолошки науки

☐ Медицински науки

☐ Уметности

☐ Друго: _____

5. Место на живеење во текот на студиите:

☐ Со родителите

☐ Во студентски дом

☐ Во изнајмен стан

☐ Друго: _____

6. Просечен успех на студиите (приближна оцена):

☐ 6.00 – 6.99

☐ 7.00 – 7.99

☐ 8.00 – 8.99

☐ 9.00 – 10.00

7. Дали паралелно работите додека студирате?

☐ Да, со полно работно време

☐ Да, со скратено работно време (part-time)

☐ Повремено (привремени работни ангажмани)

☐ Не работам, само студирам

Ви благодариме за одвоеното време и соработката!

Прилог 2.

Прашалник за Перцепција на Начинот на Оценување

(адаптиран согласно проблемот на истражување[1](Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.)

Инструкција за студентите:

Оценете колку се согласувате со секоја изјава користејќи ја следнава скала:

Број	Значење
1	Воопшто не се согласувам
2	Малку се согласувам
3	Ниту се согласувам ниту не се согласувам
4	Се согласувам
5	Целосно се согласувам

ПРАШАЊА

1. Оценувањето по поголем дел предмети зависи главно од резултатите на колоквиуми или финален испит. (Традиционално сумативно оценување)
2. Оценките претежно се базираат на редовност, активност, тестови и проекти низ семестарот.
   (Континуирано формативно оценување)
3. Во текот на семестарот добивам повратна информација за моите постигнувања. (Континуирано фидбек оценување)
4. Начинот на оценување е јасен и транспарентен уште на почетокот на семестарот.
   (Објективност и транспарентност)
5. Начинот на оценување ми создава чувство на неправедност. (Перцепирана неправедност)

[1] Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.

6. Начинот на оценување кај моите предмети ми создава дополнителен стрес. (Стрес поврзан со оценување)
7. Имам чувство дека имам контрола врз својот академски успех преку начинот на оценување.
   (Контрола врз академски успех)
8. Верувам дека начинот на оценување е правичен за сите студенти. (Перцепирана правичност)

Клуч за собирање резултати

- Секое прашање носи од 1 до 5 поени.
- Минимален вкупен резултат: 8 (8 × 1)
- Максимален вкупен резултат: 40 (8 × 5)

Интерпретација на резултатите

Вкупен резултат	Толкување
8–18	Негативна перцепција за начинот на оценување (висок стрес, неправедност, нејасност)
19–29	Умерено позитивна перцепција (делумна јасност и правичност, но со присутен стрес)
30–40	Позитивна перцепција за начинот на оценување (јасен, фер и нискостресен систем на оценување)

Прилагоден според:

1. Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.
2. Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and Teaching in Higher Education, (1), 3-31.

Прилог 3

Academic Stress Inventory (ASI) – Скратена верзија[2] (Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports, 59*(2), 415–426. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415)

Инструкција за студентите:

Ве молиме оценете колку секоја изјава важи за вас во моментот, користејќи ја следнава скала:

Оценка	Значење
1	Воопшто не важи за мене
2	Малку важи за мене
3	Умерено важи за мене
4	Многу важи за мене
5	Целосно важи за мене

ПРАШАЊА

Испитен стрес

1. Чувствувам интензивен стрес кога треба да полагам испит.
2. Стравувам дека нема да успеам на важни тестови.
3. Се чувствувам под стрес додека се подготвувам за испит.

Работно оптоварување

4. Имам премногу академски задачи во краток временски период.
5. Се чувствувам преоптоварен/а со обврските за факултет.
6. Често немам доволно време да ги завршам сите училишни задачи.

Организација на времето

[2] Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). **An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors**. *Psychological Reports, 59*(2), 415–426. https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415

7. Тешко ми е да го организирам времето меѓу учење и слободни активности.
8. Почесто учам под притисок на последен момент.
9. Се чувствувам анксиозно кога немам јасен план за учење.

Социјален стрес

10. Се споредувам со моите колеги и чувствувам дека сум помалку успешен/на.
11. Чувствувам дека очекувањата од професорите ми создаваат дополнителен притисок.
12. Тешко ми е да побарам помош од професор или асистент.

СКОРИРАЊЕ

- За секое прашање: бројката (1–5) се собира.
- Минимален можен резултат = 12 (12 × 1)
- Максимален можен резултат = 60 (12 × 5)

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Вкупен резултат	Ниво на академски стрес
12 – 23	Ниско ниво на стрес
24 – 41	Умерено ниво на стрес
42 – 60	Високо ниво на стрес

За подетална анализа:

Испитен стрес: резултат од прашања 1–3

Работно оптоварување: резултат од прашања 4–6

Организација на времето: резултат од прашања 7–9

Социјален стрес: резултат од прашања 10–12