



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 56 • Број 2 • Децембар 2024 • 343–363
УДК 159.944.4.072(497.11)
616.98:578.834(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2402343M>
Оригинални научни рад

РАЗВОЈ АКАДЕМСКОГ САГОРЕВАЊА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ COVID-19 – УЛОГА ОПАЖЕНЕ СОЦИЈАЛНЕ ПОДРШКЕ

Борка Малчић ➤ ORCID: 0000-0002-1862-962X
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

Станислава Марић Јуришин ➤ ORCID: 0000-0002-4184-3309
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

Симона Бекић* ➤ ORCID: 0000-0002-0974-8846
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

Оливера Гајић ➤ ORCID: 0000-0002-6886-584X
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

А П С Т Р А К Т

Универзитетски живот има значајну улогу у пружању социјалне подршке студентској заједници, а истовремено служи и као протективни фактор за развој проблема менталног здравља. Међутим, појава вируса COVID-19 оставила је суштинске промене на образовни систем. С тим у вези, циљ истраживања био је да се испита корелација између перципиране социјалне подршке и нивоа академског сагоревања током пандемије COVID-19. Истраживање је спроведено онлајн, уз помоћ MBI-SS упитника и Скале за процену степена социјалне подршке. На основу података анкете на коју је одговорило 528 студената са 11 различитих факултета Универзитета у Новом Саду, истраживање указује на нивое академског сагоревања и перципиране социјалне подршке студената, и њихову везу са демографским карактеристикама, као што су пол, ниво студија, академско постигнуће и буџетски статус. Установљена је негативна корелација између перципиране социјалне подршке и академског сагоревања. У закључку се истиче значај превенције академског сагоревања у кризним периодима попут пандемије, као и потребу за системском подршком универзитета зарад рехабилитације студената након академског сагоревања.

Кључне речи:

синдром сагоревања, социјална подршка, студенти, високо образовање, COVID-19.

* Мејл: simona.bekic@ff.uns.ac.rs

■ УВОД

Године 2020. универзитети су били приморани да пређу са класичне наставе (лицем у лице) на онлајн окружење за учење, потпуно мењајући устаљене рутине професора и студената. Академска заједница остала је затечена када је укинута социјална димензије наставе, која чини основу академског живота и учења у Србији (Mijatović i sar., 2021). Ученици су свакодневно били изложени новим изазовима. Било је потребно прилагодити се онлајн окружењу за учење, дигиталним облицима комуникације са професорима, знатно мањем контакту са колегама и пријатељима, евентуалној промени пребивалишта и губитку студентских послова (Krnjaić et al., 2023; Mijatović i sar., 2021).

Истраживања спроведена у Француској, Пољској, Кини, Швајцарској и Шпанији су показала пораст психолошких потешкоћа код студената, посебно анксиозности, депресије и стреса током пандемије COVID-19 (Бао, 2020; Сао et al., 2020; Díaz-Jiménez et al., 2020; Elmer et al., 2020; Husky et al., 2020). Поред проблема менталног здравља, нивои академског сагоревања су такође почели да расту (Andrade et al., 2023; Нао et al., 2021; Wang et al., 2021). Један од кључних задатака током овог периода представљало је праћење оптерећења студената у новим условима социјалне изолације (Andrade et al., 2023). Социјална подршка се пре пандемије показала као значајан протективни фактор при развоју академског сагоревања (Dyrbye et al., 2010; Velando-Soriano et al., 2020; Wu et al., 2021; Zhang et al., 2021). Стога је главна сврха овог рада била да се испита однос између нивоа сагоревања студената и перципиране социјалне подршке.

Пораст академског сагоревања?

Академско сагоревање се дефинише као комбинација осећаја емоционалне и физичке исцрпљености услед студирања, праћеног цинизмом, односно смањеним интересовањем за факултетске обавезе и смањеном ефикасношћу у испуњавању академских обавеза (Yang, 2004). Неки од симптома академског сагоревања су: физичка исцрпљеност, ментална исцрпљеност, равнодушност и недостатак мотивације за бављење факултетским задацима, ментално дистанцирање и безосећајност према обавезама везаним за студије, пад самопоуздања, осећај личне неадекватности, недостатак ентузијазма у раду, смањен квалитет радног ангажовања (Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli et al., 2009; Ćarapina i Ševo, 2017). Могуће су различите последице сагоревања студената, а најчешће се бележе: делинквентна понашања, смањена мотивација, незадовољство студирањем, већа учесталост изостајања са наставе, развој болести зависности, убрзан рад срца, напуштање студија (Alarcon et al., 2011; Ćarapina i Ševo, 2017; Yang, 2004). У поређењу са другим групама које доживљавају сагоревање

(нпр. наставници и медицински радници), истраживања показују да се студенти налазе између средњег и вишег нивоа синдрома сагоревања (Yang, 2004). Синдром сагоревања код студената често је повезан са великом количином академских задатака, јер особа нема довољно ресурса да их изврши (Merhi et al., 2018). Постоје опречни подаци о томе да ли је пол фактор у перцепцији студентског сагоревања. Док неки аутори кажу да нема разлика између мушкараца и жена, други указују на то да су жене више погођене овим синдромом (Fiorilli et al., 2022; Madigan & Curran, 2021; Rahmatpour et al., 2019; Zhang et al., 2021).

Студије спроведене током пандемије COVID-19 показују да је ниво сагоревања нижи међу студентима који имају веће академско ангажовање и психолошки капитал (Wang et al., 2021), међу студентима чији је квалитет сна задовољавајући, онима који су одобравали начин на који се њихов универзитет носио са условима пандемије и којима је универзитетско особље пружило висок ниво подршке (Andrade et al., 2023). С друге стране, фактори, попут неумереног конзумирања алкохолних пића и антидепресива, стално размишљање о напуштању студија (Andrade et al., 2023) и нижи социоекономски статус (Anders et al., 2023; Cao et al., 2020) у корелацији су са лошијим менталним здрављем. Незадовољавајуће вештине које се односе на организовање учења од куће, лоше физичко здравље и слаба перципирана социјална подршка (Sveinsdóttir et al., 2021) били су предиктори академског сагоревања.

Социјална подршка као протективни фактор академског сагоревања

Социјална подршка се дефинише као присуство подршке људи на које се можемо ослонити, који нас воле, који нас вреднују и брину о нама (Çarapina i Ševo, 2017; Yang, 2004). Неки аутори (Demaray et al., 2005) истичу да је утисак особе да има значајне друштвене односе важнији од објективног присуства ових друштвених ресурса. Групе које пружају социјалну подршку укључују чланове породице, пријатеље, комшије, колеге на послу, вршњаке у школи и партнере (Demaray et al., 2005). Разликују се и врсте социјалне подршке, нпр. емоционална, информациона или инструментална подршка (Demaray et al., 2005).

Истраживања (Dyrbye et al., 2010; Elmer et al., 2020; Karimi et al., 2014; Ye et al., 2021) показују да социјална подршка има важну улогу у превенцији сагоревања студената. Не само то, већ и добијање подршке чланова факултета (Dyrbye et al., 2010; Russell et al., 1987) и доживљавање позитивне социоемоционалне климе такође помажу у рехабилитацији када је студент/студенткиња већ доживео/доживела сагоревање (Dyrbye et al., 2010). Истраживање спроведено током пандемије COVID-19 (Elmer et al., 2020) указује на то да студенти који живе сами, немају довољно контакта са блиским пријатељима и члановима породице и нису добро интегрисани у студентску заједницу имају већи ризик од

развоја психолошких потешкоћа. Резултати студија из Србије ово потврђују. При томе, указује се на то да је 34% ученика рекло да је „недостатак друштвеног контакта” негативан аспект образовања на даљину током пандемије COVID-19 (Stojković & Jelić, 2021: 247).

У складу са неведеним, у фокусу ове студије јесте да одговори на следећа истраживачка питања.

- 1) Који су нивои студентског сагоревања и перципиране социјалне подршке током пандемије COVID-19?
- 2) Како се нивои перципиране социјалне подршке и академског сагоревања разликују с обзиром на карактеристике испитаника (пол, просечна оцена, ниво студија (основне, мастер или докторске) и начин финансирања студија (самофинансирајући или буџетски)) током пандемије COVID-19?
- 3) Да ли перципирана социјална подршка и академско сагоревање корелирају у периоду пандемије COVID-19?

■ МЕТОД

Контекст, узорак и процедура истраживања

Србија је пуноправна чланица Болоњског процеса и нуди две врсте студија: академске и струковне студије са три нивоа: основне, мастер и докторске студије (European Commission, 2023). Високо образовање у Србији може бити приватно или државно (European Commission, 2023). Када је у питању државно високо образовање, постоје два модела плаћања студија: преко буџета државе и путем самофинансирања (European Commission, 2023). Ово истраживање је спроведено у септембру 2020. године; у њему су учествовали студенти виших школа и факултета у Србији, у време пандемије COVID-19. Почетком ванредног стања које је проглашено због пандемије COVID-19, универзитети су били принуђени да пређу на онлајн окружење за учење у периоду од две академске године. Током пандемије студенти су били изложени новим околностима, као што су социјална изолација, промена места становања и губитак ванредних студентских послова (Mijatović i sar., 2021).

Испитаници су били студенти Универзитета у Новом Саду, свих нивоа (основних, мастер и докторских) и врста студија (академских и струковних). Узорак је чинило 528 студената, углавном женског пола (74,6%), а финансирани су из буџета (80,3%). Старост испитаника кретала се од 18 година до 34 године (просечна старост била је 21,6 година). Детаљан опис узорка налази се у Табели 1. Испитаници су анонимно и добровољно попунили онлајн упитник,

путем Google формулара (попуњавање је трајало око 10 минута). Прикупљање података трајало је недељу дана током пандемије COVID-19.

Табела 1. Узорак истраживања

Варијабла	Категорија	N	%
Пол	Мушки	133	25,2%
	Женски	394	74,6%
	Не желим да се изјасним	1	0,2%
Ниво студија	Основне	473	89,6%
	Мастер	48	9,1%
	Докторске	7	1,3%
Буџетски статус	Буџетски	424	80,3%
	Самофинансирајући	104	19,7%
Просечна оцена	Студенти прве године (немају просек)	60	11,4%
	6,0-7,0	5	0,9%
	7,01-8,0	118	22,3%
	8,01-9,0	182	34,5%
	9,01-10,0	163	30,9%
Факултет	Технолошки факултет	18	3,4%
	Природно-математички факултет	37	7,0%
	Академија уметности	9	1,7%
	Факултет техничких наука	151	28,6%
	Филозофски факултет	196	37,1%
	Економски факултет	15	2,8%

Медицински факултет	66	12,5%
Пољопривредни факултет	15	2,8%
Правни факултет	11	2,1%
Остали факултети и више школе Универзитета у Новом Саду	10	2%

Напомена. N – број испитаника; % – проценат.

Инструменти

Процена нивоа академског сагоревања

Како бисмо мерили ниво сагоревања код студената током пандемије COVID-19 користили смо хрватску валидацију инструмента „Маслачина скала синдрома сагоревања за испитивање студената” („Maslach Burnout Inventory Student Survey”) (Kolundžić, 2013). Скала садржи 16 питања која мере три димензије:

- 1) Емоционална исцрпљеност (*Осећам се емотивно исцрпљено од својих студија*)
- 2) Цинизам (*Постао/ла сам мање одушевљен/а својим студијама*)
- 3) Академска ефикасност (*По мом мишљењу, ја сам добар студент/студенткиња*)

Питања су оцењивана на скали од 1 до 7, која одражава степен у којем изјаве осликавају однос студената према њиховом академском животу током пандемије COVID-19 (од 1=у потпуности се не слажем до 7=у потпуности се слажем). Просечни резултати на ставкама производе укупне резултате супкала, а одговори се могу класификовати у групу ниских, средњих или високих нивоа. У овој студији, MBI-SS анкета у целини показала је адекватну унутрашњу конзистентност ($\alpha=,88$).

Процена перципиране социјалне подршке студената

За мерење перципиране социјалне подршке студената коришћена је Скала за процену степена социјалне подршке (Јаковљевић, 2004). Скала се састојала од 8 питања која су процењивана на четворостепеној скали (1=никада, 4=увек). Питања су се односила на степен у којем породица, пријатељи и партнери испитаника пружају социјалну подршку (*У којој мери Вам блиски људи пружају подршку и слушају Вас када Вам је потребан неко за разговор?*). Збир одговора на све ставке даје укупан резултат, при чему већи резултат указује на виши

ниво перципиране социјалне подршке. Најнижи могући резултат је 8, а највиши 32. У нашем узорку, унутрашња конзистентност скале је адекватна ($\alpha=,86$).

Анализа података

Три типа анализе спроведена су помоћу програма SPSS 25.0. Прво, t-тест је изведен како би се идентификовале разлике у академском сагоревању и перципираној социјалној подршци између полова. Иста процедура је примењена да би се утврдиле могуће разлике између студената финансираних из буџета и самофинансирајућих студената. Затим је спроведен Крускал-Валисов тест, непараметарска алтернатива АНОВА анализи, како би се испитале разлике између студената са три нивоа студија (основне, мастер и докторске студије) у домену академског сагоревања и перципиране социјалне подршке. Исти тест је коришћен за упоређивање студената који имају различите нивое академског успеха. Треће, Пирсонов коефицијент корелације коришћен је за утврђивање корелације између академског сагоревања и перципиране социјалне подршке студената.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивна статистика (Табела 2) указује на то да узорак чине испитаници са средњим нивоом емоционалне исцрпљености, благо средњим нивоом цинизма и високим нивоом академске ефикасности, како налаже подела из МВИ приручника (Maslach et al., 2016). Перципирана социјална подршка је у групи одговора који су изнад просека.

Табела 2. Дескриптивна статистика перципиране социјалне подршке и академског сагоревања

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Перципирана социјална подршка	8,00	32,00	26,04	4,42
Емоционална исцрпљеност	5,00	35,00	21,39	7,24
Цинизам	3,00	21,00	9,74	5,56
Академска ефикасност	12,00	42,00	30,93	5,67

Коришћењем t-теста за независне узорке утврђено је да не постоје разлике у нивоу синдрома сагоревања између полова: $t(508)=0,44$, $p=0,66$. Коришћењем исте процедуре утврђено је да постоји значајна разлика између студената мушког пола ($M=24,86$, $SD=5,04$) и њихових колегиница ($M=26,44$, $SD=4,12$) у нивоу перципиране социјалне подршке: $t(522)=-3,59$, $p < ,001$. Детаљи о резултатима t-теста за независне узорке приказани су у Табели 3.

Табела 3. Резултати t-теста независних узорака: разлике према полу у вези са нивоом академског сагоревања и перципиране социјалне подршке

Варијабла	Мушкарци		Жене		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Академско сагоревање	48,74	14,20	48,10	14,41	508	,44	,66
Перципирана социјална подршка	24,86	5,04	26,44	4,12	522	-3,59	,00**

Напомена. M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, df = степени слободе, t = t-вредност, p = статистичка значајност, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Користећи t-тест независних узорака, установили смо да постоји статистички значајна разлика између буџетских студената ($M=46,33$, $SD=14,07$) и самофинансирајућих студената ($M=52,01$, $SD=14,82$) у нивоима синдрома сагоревања: $t(509)=-2,97$, $p < ,001$. Истом процедуром дошли смо до податка да не постоје разлике између ове две групе студената када је у питању ниво перципиране социјалне подршке. Ови подаци су представљени детаљно у Табели 4.

Табела 4. Резултати t-теста независних узорака: буџетски статус студената и ниво перципиране социјалне подршке и академског сагоревања

Варијабла	Буџетски		Самофинансирајући		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Академско сагоревање	46,33	14,07	52,01	14,82	509	-2,97	,00**
Перципирана социјална подршка	26,21	4,32	25,35	4,75	523	1,78	,07

Напомена. M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, df = степени слободе, t = t-вредност, p = статистичка значајност, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике између нивоа академског сагоревања за студенте различитих нивоа студија током пандемије COVID-19, првобитно смо намеравали да спроведемо ANOVA анализу. Због незадовољавајућих резултата Левеновог теста, $F(2, 509)=0,98$, $p=0,37$, који указују на хетерогеност варијансе, размотрили смо друге опције. У случајевима када подаци из истраживања не прате нормалну дистрибуцију, аутори препоручују коришћење Крускал-Валисовог теста, непараметријске алтернативе анализе ANOVA (Lix et al., 1996). Овај тест је показао да се академско сагоревање током пандемије COVID-19 разликује с обзиром на ниво студија: $H(2)=16,10$, $p<0,001$. На основу Дановог пост-хок теста можемо закључити да постоји значајна разлика између студената основних и мастер студија, али не и између основних и докторских, или мастер и докторских студија (Табела 5). Такође смо намеравали да спроведемо ANOVA анализу како бисмо утврдили да ли постоје разлике између нивоа студија студената и перципиране социјалне подршке током ове пандемије. Због незадовољавајућих резултата Левеновог теста, $F(2, 523)=4,75$, $p=0,01$, који указују на хетерогеност варијансе, спровели смо и Крускал-Валисов тест. Међутим, нису пронађене значајне разлике између група: $H(2)=6,96$, $p=0,03$.

Табела 5. Данове пост-хок анализе поређења нивоа студија и академског сагоревања

Поређење	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>P</i> _{bonf}	<i>P</i> _{holm}
Основне и мастер студије	4,012	<,001	<,001	<,001
Основне и докторске студије	0,232	0,817	1,000	0,817
Мастер и докторске студије	-1,287	0,198	0,595	0,397

Напомена. *z* – *z*-вредност, *p* – статистичка значајност, *P*_{bonf} – Бонферонијева корекција *p*-вредности, *P*_{holm} – Холм-Бонферонијева корекција *p*-вредности.

Да бисмо разумели разлике између студената са различитим академским успехом у домену социјалне подршке, поступили смо на исти начин. Левенов тест је показао да је испуњен услов хомогености варијанси за перципирану социјалну подршку: $F(3, 451)=2,1$, $p=0,08$. Међутим, Шапиро-Вилков тест је показао да подаци за све четири групе значајно одступају од нормалне дистрибуције: $p<0,05$. Због тога смо спровели Крускал-Валисов тест. Он је показао да можемо одбацити нулту хипотезу и закључити да постоји статистички значајна разлика у перципираној социјалној подршци између група на основу њиховог просека оцена: $H(3)=30,26$, $p<0,001$. На основу Дановог пост-хок теста можемо закључити да постоји значајна разлика само између група студената који имају просечне оцене 9,01–10,0 и 8,01–9,0, али не и између осталих група (Табела 6).

Табела 6. Данове пост-хок анализе поређења студентске перципиране социјалне подршке и академског успеха¹

Поређење	z	p	P _{bonf}	P _{holm}
9,01-10 – 8,01-9,0	3,092	0,002	0,012	0,012
9,01-10 – 7,01-8,0	1,007	0,314	1,000	1,000
9,01-10 – 6,0-7,0	-0,367	0,714	1,000	1,000
8,01-9,0 – 7,01-8,0	-1,777	0,076	0,454	0,378
8,01-9,0 – 6,0-7,0	-1,103	0,270	1,000	1,000
7,01-8,0 – 6,0-7,0	-0,633	0,527	1,000	1,000

Напомена. z – z-вредност, p – статистичка значајност, P_{bonf} – Бонферонијева корекција p-вредности, P_{holm} – Холм-Бонферонијева корекција p-вредности.

Као и претходно, првобитно смо намеравали да спроведемо тест АНОВА како бисмо измерили разлике у академском успеху и академском сагоревању студената. Левенов тест је показао да је испуњен услов хомогености варијанси за академско сагоревање: $F(3, 451)=0,17$, $p=0,92$. Међутим, Шапиро-Вилков тест је указао ан то да подаци за једну од четири групе значајно одступају од нормалне дистрибуције: $p < 0,05$. Одлучили смо да спроведемо Крускал-Валисов тест, који је показао да можемо одбацити нулту хипотезу и закључити да постоји статистички значајна разлика у академском сагоревању између група на основу њиховог просека оцена: $H(3)=30,26$, $p<0,001$. На основу Дановог пост-хок теста можемо закључити да постоји значајна разлика између групе студената који имају просечне оцене 9,01–10,0 и свих осталих група, али нема значајних разлика између студената који имају просечне оцене 8,01–9,0; 7,01–8,0 и 6,0–7,0 (Табела 7).

¹ Успех на испитима изражава се оценама од 5 (пет) до 10 (десет). Најнижа пролазна оцена је 6 (шест) (Закон о Високом образовању, 2023). Успех студената прве године није анализиран, с обзиром на то да нису још полагали испите и немају још остварен просек оцена.

Табела 7. Данове пост-хок анализе поређења сагоревања код студената и академског успеха

Поређење	Z	p	P _{bonf}	P _{holm}
9,01-10 – 8,01-9,0	-3,653	< ,001	0,002	0,001
9,01-10 – 7,01-8,0	-5,135	< ,001	< ,001	< ,001
9,01-10 – 6,0-7,0	-2,270	0,023	0,139	0,093
8,01-9,0 – 7,01-8,0	-1,939	0,053	0,315	0,158
8,01-9,0 – 6,0-7,0	-1,394	0,163	0,979	0,326
7,01-8,0 – 6,0-7,0	-0,873	0,383	1,000	0,383

Напомена. z – z-вредност, p – статистичка значајност, P_{bonf} – Бонферонијева корекција п-вредности, P_{holm} – Холм-Бонферонијева корекција п-вредности.

Као што показују подаци приказани у Табели 8, коришћењем Пирсоновог коефицијента корелације утврђена је негативна корелација између синдрома сагоревања и перципиране социјалне подршке ($r=-0,26$, $p<0,001$). Дакле, што је већа социјална подршка коју студент перципира, то је нижи ниво синдрома сагоревања. Иста тенденција може се приметити између димензија академског сагоревања и нивоа перципиране социјалне подршке. Постоји позитивна корелација само између академске ефикасности и перципиране социјалне подршке, док остале димензије имају негативну корелацију.

Табела 8. Корелација перципиране социјалне подршке, академског сагоревања и његових димензија

Варијабла	1.	2.	3.	4.	5.
Перципирана социјална подршка	1,00				
Академско сагоревање	-,26**	1,00			
Академска ефикасност	,31**	-,72**	1,00		
Цинизам	-,19**	,81**	-,46**	1,00	
Емоционална исцрпљеност	-,14**	,79**	-,27**	,48**	1,00

Напомена. * $p<0,05$; ** $p<0,001$.

■ ДИСКУСИЈА

Циљ истраживања био је да се испитају нивои перципиране социјалне подршке код студената, као и да се испитају нивои академског сагоревања током пандемије COVID-19 (истраживачко питање 1). Студенти, који су учествовали у нашем испитивању, имају средње нивое академског сагоревања и нивое перципиране социјалне подршке који су изнад просека. Даље анализе су биле фокусиране на одговарање на питање како се нивои перципиране социјалне подршке и академског сагоревања разликују у односу на карактеристике испитаника (истраживачко питање 2). Потврђено је да постоје разлике према полу у вези са перципираном социјалном подршком код студената. Перцепција социјалне подршке код студенткиња је другачија него код њихових колега, што је у складу са претходним истраживањима о овој теми (Dwyer & Cummings, 2001; Fiorilli et al., 2022; Jakovljević, 2004). Међутим, истраживање о адаптацији студената на факултет, које је реализовано у Италији, указује на то да пол не утиче на однос између перципиране социјалне подршке и синдрома сагоревања (Fiorilli et al., 2022). У нашем истраживању такође нису пронађене разлике према полу у нивоу развијеног синдрома академског сагоревања. Налази истраживања пионирки у области синдрома сагоревања, Маслач и Џексон (Maslach & Jackson, 1985), у складу су са резултатима нашег истраживања. Пол није један од главних фактора сагоревања, а разлике између студената и студенткиња су веома мале или непостојеће (Maslach & Jackson, 1985). Новија истраживања такође потврђују да пол није повезан са академским сагоревањем (Madigan & Curran, 2021; Rahmatpour et al., 2019; Zhang et al., 2021). Међутим, резултати су неконсистентни у зависности од извора. У неким истраживањима налази и даље казују на виши ниво емоционалне исцрпљености и потрошене енергије код студенткиња у поређењу са студентима (Fiorilli et al., 2022). Стога се препознаје потреба да се у наредним истраживањима испита да ли је пол потенцијални модератор између перципиране социјалне подршке и синдрома сагоревања.

Презентовано истраживање је такође показало да постоје значајне разлике у нивоима сагоревања између студената који на различите начине финансирају студије. Студенти који се финансирају из буџета имају ниже нивое академског сагоревања у поређењу са самофинансирајућим студентима. Ипак, разлике у перципираној социјалној подршци нису пронађене. Један од могућих разлога може бити то што су самофинансирајући студенти имали веће изазове због нестабилне финансијске ситуације. У истраживању које је спроведено у Кини током пандемије COVID-19 наведени су фактори који су допринели већем степу анксиозности код студената, међу којима је и нестабилност материјалних добара (Сао et al., 2020). Поред тога, истраживање из Уједињеног Краљевства показало је да су студенти из мање повољних социоекономских средина имали виши ниво анксиозности и нижи ниво благостања током пандемије и да су

„чешће наводили да би прихватили било који посао након завршетка факултета” (Anders et al., 2023). Познато је да је пандемија изазвала бројне потешкоће у финансијској сфери због многих промена у свету рада које је донео вирус COVID-19. Могуће је да су самофинансирајући студенти били приморани да пронађу посао због материјалних губитака, што је потенцијално створило више стреса за њих. Због недостатка стручне квалификације, студенти се често ослањају на подршку родитеља или се запошљавају на пословима који су плаћени испод просечне плате. Још један фактор који подржава ову претпоставку представља чињеница да студенти буџетског статуса могу да конкуришу за бројне студентске стипендије и кредите (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, n.d.), што омогућава већу финансијску стабилност.

У овом истраживању утврдили смо да студенти основних студија доживљавају знатно више нивое сагоревања у поређењу са студентима мастер и докторских студија. Није пронађена значајна разлика у нивоима сагоревања између мастер и докторских студената, као ни у нивоу перципиране социјалне подршке. Постоји неколико могућих одговора на питање зашто су студенти основних студија склонији сагоревању него њихове старије колеге. Први потенцијални одговор на ово питање може се пронаћи у истраживању групе аутора из Малезије (Awang et al., 2014). Они објашњавају прелазак из средње школе на факултет као компликован процес у којем студенти стварају потпуно нови идентитет (Awang et al., 2014). Овај прелазни период садржи промене у култури, идентитету, улози, статусу, рутинама и односима (Awang et al., 2014). Аутори истичу да се студенти, посебно они са прве године студија, суочавају са проблемима прилагођавања у овом периоду. Налази указују на то да многи студенти немају капацитет или једноставно не знају како да се изборе са стресом који овај транзициони период доноси (Awang et al., 2014). Поред тога, студенти прве године суочавају се са проблемима прилагођавања на захтеве и изазове универзитетског живота (Awang et al., 2014). Још једна могућност јесте да су студенти прве године имали другачије перцепције о томе какву ће подршку добити од чланова универзитетског особља. Према једној студији, најјачу повезаност са сагоревањем код студената 1. и 2. године имало је незадовољство окружењем за учење и перципирани ниво подршке који добијају од факултета (Dyrbye et al., 2009).

Резултати презентоване студије такође упућују на то да постоје разлике између перципиране социјалне подршке и група које имају различит академски успех. Наиме, појединци који имају виши академски успех (група 9,01–10,0) имају више нивое перципиране социјалне подршке у поређењу са онима чији је академски успех нижи (група 8,01–9,0). Поред тога, студенти чија је просечна оцена од 9,01 до 10,0 имају ниже нивое академског сагоревања у односу на оне који имају нижи академски успех. Ово је у складу са резултатима претходних истраживања (Atalayin et al., 2015; Yang, 2004) која потврђују да, у просеку, што

је синдром сагоревања израженији, то је неизбежнији пад у академском учинку (што се овде манифестује у просечној оцени).

Постоји неколико могућих интерпретација ових података. Најпре, студенти чији је академски успех виши највероватније припадају групи буџетских студената и могуће је да примају стипендију. С друге стране, студенти чије су просечне оцене ниже вероватно припадају групи самофинансирајућих студената, што ствара више стреса и бриге око материјалног стања. Друга могућност јесте да студенти, чије су просечне оцене високе имају виши степен самоефикасности и, сходно томе, ниже нивое синдрома сагоревања. Самоефикасност се састоји од уверења појединца да ће уз помоћ својих вештина моћи ефикасно да обави задатак који је себи поставио (Bandura, 1978). Ако особа има високу самоефикасност, биће више мотивисана да обави задатак, док ће, супротно томе, уз ниску самоефикасност, вероватно избегавати задатак или чак одустати од њега (Bandura, 1978). Према једној студији (Yang, 2004), висока самоефикасност код студената је у корелацији са високим оценама, док је ниска самоефикасност позитивно повезана са синдромом сагоревања. Још једна могућа интерпретација ових података јесте да студенти који у почетку нису желели да упишу одређени факултет или одсек имају ниже оцене. С тим у вези, синдром сагоревања је чешћи код људи код којих постоји несклад између природе посла и природе особе која обавља тај посао (Yang, 2004). Може се замислити ситуација у којој особа која од самог почетка није била заинтересована за студијски програм *Софтверског инжењерства* уписује тај програм због жеље да има добро плаћени посао, али током студија доживљава сагоревање, што доводи до слабијих оцена. Међутим, наше истраживање није било посвећено утврђивању каузалности и стога не можемо одговорити на питање шта је прво настало – синдром сагоревања или низак академски успех. Ово питање вреди испитати у даљим истраживањима.

Последње истраживачко питање (3) било је усмерено на утврђивање тога да ли постоји корелација између перципиране социјалне подршке студената и академског сагоревања током пандемије COVID-19. Наиме, потврђено је да, што је већа перципирана социјална подршка код студента, то је нижи ниво академског сагоревања. Налази овог истраживања су у складу са претходним студијама на глобалном нивоу (Awang et al., 2014; Kim et al., 2018) и са ранијим истраживањима са Балкана (Čarapina i Ševo, 2017). Међутим, разлика се препознаје у чињеници да су у нашем истраживању све димензије синдрома сагоревања показале статистички значајну корелацију са перципираном социјалном подршком. Насупрот томе, у раду „Однос социјалне подршке и сагоријевања студената” (Čarapina i Ševo, 2017) није пронађена значајна корелација социјалне подршке са исцрпљеношћу и цинизмом. Могуће је да ове разлике постоје због тога што је у нашем истраживању узорак студената био већи. У другим истраживањима је утврђено да социјална подршка има превентивни ефекат на

развој стреса, тако да појединац који има већу социјалну подршку постаје отпорнији на стрес (Kim et al., 2018). Наиме, подршка образовних институција и професора има јачу корелацију са академским сагоревањем од подршке родитеља или вршњака (Kim et al., 2018). Објашњење се може пронаћи у томе што су социјални односи са породицом и пријатељима подложни конфликтима, док су односи у образовним институцијама стабилнији и мање склони променама (Kim et al., 2018). Стога закључујемо да је потребно спровести даља истраживања на тему специфичних извора социјалне подршке као корелата синдрома сагоревања.

■ ЗАКЉУЧЦИ

Значај овог истраживања препознаје се у томе што је једно од ретких које је спроведено на нашем узорку током пандемије COVID-19. С обзиром на то да је циљ истраживања био да се испитају нивои перципиране социјалне подршке и синдрома сагоревања код студената током пандемије COVID-19, као и корелације између ових конструката, резултати могу пружити смернице за даља истраживања у овој области. Међутим, аутори сматрају да је највећи значај овог истраживања практичне природе. Истраживање указује на потребу за започињањем разговора о благостању студената током студија, посебно у неизвесним временима попут пандемије COVID-19. Значај резултата препознаје се у бољем разумевању синдрома сагоревања у сличним кризним ситуацијама. Резултати упућују на потребу да се конципирају програми за превенцију синдрома сагоревања на факултетима, где се социјална подршка показује као веома важан заштитни фактор. Истовремено, студенти који имају нижи ниво перципиране социјалне подршке, ниже просечне оцене и самофинансирајући студенти треба да буду у фокусу превентивних програма.

Поред породице, пријатељских и партнерских односа, као основних ослонаца подршке, пожељно је да на универзитетима постоје различити облици институционалне подршке (Raaper et al., 2022). Постоје конкретна упутства које саветници и универзитетско особље могу применити како би помогли студентима у смањењу нивоа стреса. Нека од њих су: подучавање студената да академске обавезе не морају бити тешке ако се равномерно распореде током семестра, заједничко анализирање ситуација које су у прошлости биле стресне за студенте, као и помоћ студентима у развијању мотивације и проактивног понашања како би постигли дугорочне циљеве (Dwyer & Cummings, 2001). Такође, препоручује се организовање радионица или предавања на почетку семестра које би се бавиле темом предвиђања и контролисања честих извора стреса (Dwyer & Cummings, 2001). Поред тога што би саветници требало да буду обучени за рад са студентима који су под стресом, универзитети би требало

да развију образовне стратегије које доприносе његовој превенцији (Dwyer & Cummings, 2001). При томе је важно узети у обзир могућност развоја синдрома сагоревања код наставника, што потенцијално проузрокује даљу флукуацију запослених (Dreer, 2021; Liu et al., 2023) и повећан ниво сагоревања код студената (Madigan & Kim, 2021). Такође се препоручује припрема наставника за тзв. ВУКА (енг. VUCA) ситуације (нестабилне, неизвесне, сложене и двосмислене, енг. volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity) (Darling-Hammond & Nyler, 2020; Nadar et al., 2020; Laukkonen et al., 2019), као што је пандемија COVID-19. Живимо у свету брзих промена, где „промене често значе већу непредвидивост у виду забрињавајућих друштвених стања” (Laukkonen et al., 2019, р. 4). У једној од ових студија истиче се промена у обуци наставника, при чему би социјално-емотивне компетенције могле постати интегралнији део курикулума (Nadar et al., 2020).

Поред свеобухватне подршке студентима на универзитетском нивоу образовања, увиђа се потреба за посебним програмом за студенте прве године, који пролазе транзициони период између средње школе и факултета (Awang et al., 2014). Њихова адаптација зависи како од интерне, тако и од екстерне подршке која подстиче укључивање студената у универзитетски живот. Виши ниво социјалне подршке повезан је са бољом транзицијом, а широка социјална мрежа познаника и пријатеља је важна за осећај припадности током целокупног универзитетског искуства (Awang et al., 2014).

Поред тога, постоји потреба за ублажавањем симптома синдрома сагоревања код студената који су га искусили. Још увек не постоје прецизне смернице за интервенције при третману академског сагоревања, због чега је пожељно узети у обзир неколико приступа (Robins et al., 2018; Schaufeli & Buunk, 2003). Два општа правца деловања, која се наводе у литератури о синдрому сагоревања, јесу индивидуалне интервенције и интервенције у радном окружењу, односно месту студирања (Schaufeli & Buunk, 2003). Кроз метаанализу студија о синдрому сагоревања, Шофели и Бунк (Schaufeli & Buunk, 2003) закључују да већина аутора признаје да би комбинација ова два приступа била најефикаснија. Међутим, највећи број интервенција своди се на индивидуални ниво „лечења” синдрома сагоревања (Schaufeli & Buunk, 2003).

Пошто је учествовање у овом истраживању било добровољно, испитаници нису изједначени по полу, узрасту, факултету, просечној оцени током студирања, буџетском статусу и нивоу студија. Последица пригодног начина прикупљања података довела је до тога да узорак чини 70% студенткиња (394 од 528) и 86% студената основних студија (456 од 528). Модераторска улога нивоа студија у односу између перципиране социјалне подршке и синдрома сагоревања представља важно истраживачко питање које би требало испитати у будућим истраживањима. Поред наведених социодемографских карактеристика, уочена је потреба да се разматра и материјални статус студената. У претходним

истраживањима финансијска нестабилност студената била је значајан корелат синдрома сагоревања (Сао et al., 2020), због чега би било пожељно анализирати овај фактор у будућим истраживањима. Иако је број испитаника мањи због пандемије, узорак задовољава критеријуме нашег истраживачког дизајна и омогућава адекватно разматрање испитиваних чињеница и ефеката истраживања. Генерализације које су изведене треба посматрати у оквиру овог специфичног истраживања.

У овом испитивању је добијена негативна корелација између перципиране социјалне подршке и академског сагоревања током пандемије COVID-19. Поред тога, истраживање указује на то да су студенти, чији су ниови перципиране социјалне подршке нижи, чије су просечне оцене ниже, студенти основних студија као и самофинансирајући студенти највише подложни развоју академског сагоревања. Аутори предлажу различите моделе превенције сагоревања студената током критичних периода, као што је пандемија COVID-19, као и даља истраживања о овој теми, због прилагођавања датих метода превенције специфичним потребама академске заједнице.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology, 145*(3), 211–227. DOI: 10.1080/00223980.2011.555432
- Anders, J., Macmillan, L., Sturgis, P., & Wyness, G. (2023). Inequalities in late adolescents' educational experiences and well-being during the Covid-19 pandemic. *Oxford Review of Education, 49*(5), 620–642. DOI: 10.1080/03054985.2022.2124964
- Andrade, D., Ribeiro, I. J. S., & Máté, O. (2023). Academic burnout among master and doctoral students during the COVID-19 pandemic. *Scientific Reports, 13*(1), 4745. DOI: 10.1038/s41598-023-31852-w
- Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B., & Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European Journal of Dentistry, 09*(03), 356–363. DOI: 10.4103/1305-7456.163227
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well-being: First-year student experience in university. *International Education Studies, 7*(13), 261–270. DOI: 10.5539/ies.v7n13p261
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 237–269. DOI: 10.1016/0146-6402(78)90012-7
- Bao, W. (2020). COVID–19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(2), 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*, 112934. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Čarapina, I., Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik, 66*(1), 9–25. <https://hrcak.srce.hr/186825>
- Darling-Hammond, L., & Hyster, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 457–465. DOI: 10.1080/02619768.2020.1816961
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691–706. DOI: 10.1002/pits.20120
- Díaz-Jiménez, R. M., Caravaca-Sánchez, F., Martín-Cano, M. C., & De La Fuente-Robles, Y. M. (2020). Anxiety levels among social work students during the COVID-19 lockdown in Spain. *Social Work in Health Care, 59*(9–10), 681–693. DOI: 10.1080/00981389.2020.1859044
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies, 1*–17. DOI: 10.1080/03055698.2021.1940872
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling, 35*(3), 208–220.
- Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., Szydlo, D. W., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to and recovery from burnout: A prospective, multi-institutional study of US medical students: Resilience in medical students. *Medical Education, 44*(10), 1016–1026. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education, 43*(3), 274–282. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2008.03282.x

- Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. DOI: 10.1371/journal.pone.0236337
- European Commission. (2023, November 27). *Serbia: Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/serbia/overview>
- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students' burnout at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. DOI: 10.3390/ijerph191811341
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the COVID-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573–586. DOI: 10.1080/02619768.2020.1807513
- Hao, Z., Jin, L., Huang, J., Lyu, R., & Cui, Q. (2021). Academic burnout and problematic smartphone use during the COVID-19 pandemic: The effects of anxiety and resilience. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 725740. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.725740
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during COVID-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. DOI: 10.1016/j.comppsyg.2020.152191
- Jakovljević, D. (2004). *Nezaposleni u Hrvatskoj: Povezanost socijalne podrške i psihičkog zdravlja* [objavljen diplomski rad]. Sveučilište u Zagrebu – Filozofski Fakultet. https://www.researchgate.net/publication/277220267_Nezaposleni_u_hrvatskoj_povezanost_socijalne_podrske_i_psihickog_zdravlja
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 57–63. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. DOI: 10.1002/smi.2771
- Kolundžić, A. (2013). *Sindrom sagorijevanja kod zagrebačkih studenata – validacija i primjena upitnika Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBISS)* [objavljena master teza]. Repozitorijum Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatski studiji. <https://repozitorij.hrstud.unizg.hr/en/islandora/object/hrstud%63A856>
- Krnjajić, Z., Grujić, K., & Vuletić, T. (2023). How students report about their education experiences during the first year of COVID-19 pandemic? *Andragoške studije*, 1, 125–149. DOI: 10.5937/AndStud2301125K
- Laukkonen, R., Biddell, H., & Gallagher, R. (2018). Preparing humanity for change and artificial intelligence: Learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity and ambiguity. *Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis 45(ANN1)*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030/Preparing-humanity-for-change-and-artificial-intelligence.pdf>
- Liu, S., Keeley, J. W., & Sui, Y. (2023). Multi-level analysis of factors influencing teacher job satisfaction in China: Evidence from the TALIS 2018. *Educational Studies*, 49(2), 239–259. DOI: 10.1080/03055698.2020.1837615
- Lix, L. M., Keselman, J. C., & Keselman, H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance 'F' test. *Review of Educational Research*, 66(4), 579. DOI: 10.2307/1170654
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. DOI: 10.1007/s10648-020-09533-1
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101714

- 📖 Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles, 12*(7–8), 837–851. DOI: 10.1007/BF00287876
- 📖 Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach burnout inventory manual (Fourth Edition)*.
- 📖 Merhi, R., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., & Palací Descals, F. J. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica, 15*(2), 51–68. DOI: 10.5944/ap.15.2.21831
- 📖 Mijatović, L., Strizak, N., & Antić, S. (2021). Doživljaj akademskog stresa kod studenata specijalne edukacije i rehabilitacije tokom pandemije Kovid-19. U N. Buha & M. Kovačević (Ur.), *Nacionalni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima pandemije Covid-19: Zbornik radova*. (pp. 103–110). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- 📖 Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (n.d). *Studentske stipendije i krediti*. <https://prosveta.gov.rs/skolski-i-studentski-zivot/stipendije/studentske-stipendije-i-kredit/>
- 📖 Raaper, R., Brown, C., & Llewellyn, A. (2022). Student support as social network: Exploring non-traditional student experiences of academic and wellbeing support during the Covid-19 pandemic. *Educational Review, 74*(3), 402–421. DOI: 10.1080/00131911.2021.1965960
- 📖 Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S.-R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion, 8*. DOI: 10.4103%2Fjehp.jehp_165_19
- 📖 Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2018). The role of student burnout in predicting future burnout: Exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 115–130. DOI: 10.1080/07294360.2017.1344827
- 📖 Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269–274. DOI: 10.1037/0021-9010.72.2.269
- 📖 Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of work and Health Psychology* (pp. 383–425). John Wiley & Sons.
- 📖 Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220. DOI: 10.1108/13620430910966406
- 📖 Stojković, I., & Jelić, M. (2021). Pupils' attitudes toward distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of the Institute for Educational Research, 53*(2), 239–259. DOI: 10.2298/ZIPI2102239S
- 📖 Sveinsdóttir, H., Flygenring, B. G., Svavarsdóttir, M. H., Thorsteinsson, H. S., Kristófersson, G. K., Bernharðsdóttir, J., & Svavarsdóttir, E. K. (2021). Predictors of university nursing students burnout at the time of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 106*, 105070. DOI: 10.1016/j.nedt.2021.105070
- 📖 Velando-Soriano, A., Ortega-Campos, E., Gómez-Urquiza, J. L., Ramírez-Baena, L., De La Fuente, E. I., & Cañadas-De La Fuente, G. A. (2020). Impact of social support in preventing burnout syndrome in nurses: A systematic review. *Japan Journal of Nursing Science, 17*(1), e12269. DOI: 0.1111/jjns.12269
- 📖 Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 102*, 104938. DOI: 10.1016/j.nedt.2021.104938
- 📖 Wu, F., Ren, Z., Wang, Q., He, M., Xiong, W., Ma, G., Fan, X., Guo, X., Liu, H., & Zhang, X. (2021). The relationship between job stress and job burnout: The mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychology, Health & Medicine, 26*(2), 204–211. DOI: 10.1080/13548506.2020.1778750

- 📖 Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
- 📖 Ye, Y., Huang, X., & Liu, Y. (2021). Social support and academic burnout among university students: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 14, 335–344. DOI: 10.2147/PRBM.S300797
- 📖 Zakon o visokom obrazovanju (2003). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 76/2003.
- 📖 Zhang, J.-Y., Shu, T., Xiang, M., & Feng, Z.-C. (2021). Learning burnout: Evaluating the role of social support in medical students. *Frontiers in Psychology*, 12, 625506. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.625506

Примљено 11.06.2024; прихваћено за штампу 29.11.2024.