

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske  
populacije

Antonija Čibarić

Zagreb, 2015. godina

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske  
populacije

Antonija Čibarić

Mentor: prof. dr. sc. Marija Lebedina Manzoni

Ko-mentor: dr. sc. Miranda Novak

Zagreb, 2015. godina

### Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Antonija Čibarić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2015.godine

## *SAŽETAK*

Rad je usmjeren na ispitivanje ispitne anksioznosti kod studenata u svrhu dobivanja smjernica koje će pomoći u planiranju programa prevencije ispitne anksioznosti. Provedeno istraživanje bilo je dio studentskog projekta na izbornom kolegiju Preventivne kampanje na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. U istraživanju je sudjelovalo 88 studenata oba spola koji studiraju na Sveučilištu i Veleučilištima na području Zagreba i njegove bliže okolice. Kao instrument procjene korišten je Upitnik ispitne anksioznosti koji se sastoji od dvije subskale: zabrinutost i emocionalnost. U obradi podataka izračunat je ukupan intenzitet doživljavanja ispitne anksioznosti među studentima s naglaskom na visoku razinu doživljavanja ispitne anksioznosti, te su se uspoređivale razlike između muških i ženskih ispitanika te razlike s obzirom na dob ispitanika. Rezultati pokazuju da 22.72% ispitanika iskazuju visoku ispitnu anksioznost, te da 30% studenata iskazuje iznadprosječnu zabrinutost, dok je 34.1% sudionika izrazilo iznadprosječne rezultate na subskali emocionalnosti. Razlike u doživljavanju ispitne anksioznosti s obzirom na dob i spol upućuju na zaključak kako muški i ženski ispitanici pokazuju podjednake razine ukupne ispitne anksioznosti, kao i podjednake rezultate na subskali zabrinutosti. No, na subskali emocionalnosti utvrđeno je da studentice puno češće izražavaju visoku emocionalnost od studenata. Rezultati vezani uz dob ispitanika ukazuju da nema razlike u ukupnom doživljavanju ispitne anksioznosti, kao niti na subskalama zabrinutosti i emocionalnosti.

***Ključne riječi:*** ispitna anksioznost, emocionalnost, zabrinutost, studenti, prevencija

## ***SUMMARY***

The article is focused on assessment of test anxiety among students in order to obtain guidance that will help in planning prevention programs of test anxiety. The research is part of a student project at the electoral college Prevention Campaigns on Education and Rehabilitation Sciences. The study included 88 students of both genders who are studying at universities and colleges in Zagreb and its surroundings. As an assessment to all was applied Test anxiety inventory questionnaire, which consists of two subscales: worry and emotionality. In the data analysis was calculated the total intensity of experiencing test anxiety among students with an emphasis on a high-level of experience test anxiety, and have compared the differences between males and females, and the differences in terms of age of the respondents. The results show that 22.72% of respondents expressed high test anxiety, and that 30% of students are high on the subscale worry, and 34.1% expressed above-average results on the subscales emotional. The differences in age and gender suggest that male and female subjects showed equal levels of total test anxiety, as well as equal results in subscale worry. But on the subscale emotionality is determined that female students more often express high emotionality. Results related to the age of the respondent syndicate that there is no difference in the overall experience of test anxiety, or for the subscales worry and emotions.

***Keywords:*** test anxiety , emotionality , worry , students , prevention

## **SADRŽAJ:**

<b>1. UVOD .....</b>	<b>1</b>
1.1. DEFINICIJE POJMOVA .....	1
1.2. TEORIJE I PRISTUPI ISPITNOJ ANKSIOZNOSTI.....	3
1.3. OBRAZOVNI SUSTAV DANAS I STRESORI U NJEMU .....	7
1.4. INTERVENCIJE VEZANE UZ ISPITNU ANKSIOZNOST .....	11
<b>2. CILJEVI, PROBLEM I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>14</b>
<b>3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>16</b>
3.1. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA.....	16
3.2. UZORAK .....	16
3.3. OPIS ISTRAŽIVAČKOG INSTRUMENTARIJA I VARIJABLI.....	17
3.4. METODE OBRADE PODATAKA .....	18
<b>4. REZULTATI .....</b>	<b>19</b>
<b>5. RASPRAVA .....</b>	<b>26</b>
<b>6. KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE .....</b>	<b>33</b>
<b>7. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>34</b>
<b>8. LITERATURA .....</b>	<b>35</b>

# 1. UVOD

## 1.1. Definicije pojmova

Ovaj diplomski rad bavit će se temom ispitne anksioznosti. Kako i sam pojam implicira, radi se o jednoj složenoj pojavi. Stoga, kako bi se tema što bolje razumjela, potrebno je prvenstveno objasniti pojmove bliske anksioznosti, poput straha, treme i tjeskobe, te napraviti distinkciju između tih pojmova.

Većina autora strah definira kao istovjetne reakcije na specifične podražaje poput prirodnih događaja (mrak, grmljavina) ili apstraktnih pojmova (rat, osjećaj odbačenosti), osoba prepoznaje da je opasnost vezana za realne, vanjske objekte i zna čega se boji (Vulić-Prtorić, 2002; Bamburač, Budanko i Jukić, 1989.; Barlow, 2001, prema Lawson, 2006).

Anksioznost se definira kao difuzna reakcija na nespecifične podražaje, kao strepnja od nečeg ugrožavajućeg, ali nejasnog uzroka. Opasnost je objektivno nepostojeća i neodređena, pojavljuje se tzv. "slobodno plutajući strah" unutarnjeg porijekla, koji nije vezan za određenu situaciju ili objekt, prijetnja je nejasna te zato predstavlja opasnost za psihološku egzistenciju organizma (Bamburač, Budanko i Jukić, 1989; Vulić-Prtorić, 2002 ; Barlow, 2001, prema Lawson, 2006). Razlika između straha i anksioznosti je i u značenju. Dakle, strah od specifičnih događaja manje je stresan od anksioznosti jer omogućuje osobi da se fokusira na objekt straha i mobilizira energiju za „borbu ili bijeg“. Uz to, Epstein (1972; prema Vulić-Prtorić, 2002) navodi da kod anksioznosti postoji dominantan osjećaj neugode koji je i vremenski trajniji, za razliku od straha kada neugoda nestaje brzo nakon rješavanja opasne situacije i nema tolike perzistencije napetosti kao kod anksioznosti.

Anksioznost je neizbježna u svakodnevnom životu te predstavlja automatski odgovor čovjeka na doživljaj opasnosti. Također, problemi i simptomi vezani uz anksioznost sastavni su dio sazrijevanja te predstavljaju adaptivne odgovore koji čuvaju od opasnih situacija i djeluju motivacijski. Anksioznost je normalna reakcija i stoga nije svaka anksioznost patološka. Određeni stupanj anksioznosti je i koristan u svakodnevnom životu jer informira o „opasnosti“ i tako pomaže boljoj pripremi za situacije s kojima se suočavamo (Novak i Bašić, 2008; Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007; Lebedina Manzoni, 2007). Kako objašnjava Benčić (2014), osjećati se anksiozno u situaciji kao što je odlazak na razgovor za posao je adekvatno. To stanje obično kratko traje, djeluje motivirajuće, mobilizira naše resurse i predstavlja uobičajeni dio svakodnevnog života. Krnetić (2006) i Benčić (2014) objašnjavaju da kada anksiozna reakcija ostaje i nakon što je prijetnja prošla te kada je ta

reakcija previše intenzivna ili ako na bilo koji način ometa funkcioniranje govorimo o anksioznim poremećajima. Anksioznost postaje problem za osobu onda kada prestane djelovati motivirajuće i zaštitnički. Tada se simptomi intenziviraju, dugotrajni su i interferirajući s ostalim ponašanjima te dolazi do pojave značajne neugode i uznemirenosti pa i do poremećaja (Lebedina Manzoni, 2007). Nadalje, autori objašnjavaju da osobe s anksioznim poremećajem imaju simptome anksioznosti bez poznavanja uzroka straha, ili se simptomi javljaju u situacijama u kojima uobičajeno ne postoji strah kod drugih ljudi. Također, te osobe i same uviđaju bezrazložnost straha, ali ga ipak osjećaju. Uz bezrazložni strah, kao jedan od glavnih znakova anksioznosti, važno je napomenuti i postojanje ostalih znakova ili simptoma ovog poremećaja. To su: lupanje srca, „težina“ oko srca ili ubrzanje pulsa, znojenje, tremor ili drhtanje tijela, suhoća usta, teškoće pri disanju, bol u prsnom košu, mučnina, osjećaj omamljenosti, nestabilnosti, nesvjestice, slabosti, smušenosti, navala topline ili navala hladnoće, fizički nemir i nemogućnost opuštanja, pretjerani odgovor na minimalna iznenađenja ili osjećaj da će svaki tren doživjeti neugodno iznenađenje, teškoće koncentracije, „kao da je mozak prazan“, poteškoće u mišljenju zbog briga, stalno prisutna razdražljivost, teškoće pri usnivanju zbog stalne zabrinutosti, crvenjenje i drhtanje, strah od povraćanja, nagon za mokrenjem ili strah od mogućnosti mokrenja ili defekacije i ostalo. Dakle, važno je razlikovati razvojno primjerenu anksioznost od one klinički značajne zbog koje osoba doživljava snažnu neugodu i koja joj otežava svakodnevni život (Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007).

Kada bi se ovaj proces prebacio u kontekst obrazovnog okruženja, može se zaključiti o značajnosti ispitnih situacija za učenike i studente, a u tom smislu važno je pojasniti i sam pojam ispitne anksioznosti, i također, napraviti razliku između treme i ispitne anksioznosti. Trema predstavlja jasno određen strah od javnog nastupa ili ispita. Tremu u takvim situacijama u manjoj ili većoj mjeri imaju gotovo svi. U osnovi treme je strah od sramoćenja. Aktiviraju se negativna očekivanja, osobe se boje pogreške i da će skriveni nedostaci izaći na vidjelo. Ovo pokreće fiziološku reakciju, u tijelu se javlja uzbuđenje kao posljedica povećane količine hormona adrenalina. Pojavljuju se znakovi koji su vrlo slični prethodno opisanoj anksioznosti: suši se grlo, pojavljuje se osjećaj grča u trbuhu, lupanje srca, znojenje, zaboravljanje, drhtanje glasa. Kako bi se odradio zadatak mora se svladati fiziologija. Problem nastaje kada trema svlada i preplavi osobu. Tada ona počne upravljati osobom koja gubi kontrolu i osjeća se nemoćno i napeto, te tada trema može preći u tjeskobu (Prekodravac, 2011).



Ispitna anksioznost za većinu autora predstavlja skup fenomenoloških, kognitivnih, afektivnih, fizioloških i ponašajnih odgovora, stanje napetosti, uzbuđenosti te zabrinutost zbog mogućnosti postizanja loših rezultata na ispitu ili sličnim evaluacijskim situacijama, a javlja se pri zamišljanju i očekivanju ispitnih situacija, tijekom ispitnih situacija, i nakon njih (Zarevski, 2002, prema Lebedina Manzoni, 2007; Rijavec i Marković, 2008; Zeidner, 2011, prema Sorić, 2014; Hong, 1998, prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012).

Dok Pekrun (2009) objašnjava ispitnu anksioznost kao emociju povezanu s prijetnjom neuspjeha na ispitu (Sorić, 2014), slično objašnjava i Lawson (2006) koja karakterizira ispitnu anksioznost kao strepnju, paniku i razmišljanja o potencijalnom neuspjehu tijekom ispitne situacije.

Kao i blaga anksioznost koja je prethodno objašnjena, i blagi intenzitet ispitne anksioznosti može služiti kao motivator. Međutim, ako je visokog intenziteta, može imati sasvim suprotan učinak otežavajući kognitivne procese potrebne za uspješno obavljanje zadataka, posebice onih zahtjevnijih. Stoga je važno istaknuti da izražena ispitna anksioznost ostavlja niz neugodnih i negativnih posljedica na živote studenata (Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012).

Jedan od najznačajnijih izvora stresa unutar obrazovnih sustava današnjice je upravo pritisak tijekom završnih ispita, te se neki učenici nikada ne naviknu na takav pritisak stoga im se neizbježno pojavljuju negativne posljedice stalnog doživljavanja neuspjeha, ispitne anksioznosti i drugih emocija koje se pojavljuju u tim situacijama (Davis i sur., 2006; Smith, 2014; sve prema Sorić i sur., 2014).

## **1.2. Teorije i pristupi ispitnoj anksioznosti**

„U modernom društvu različiti ispiti i evaluativne situacije igraju sve veću i važniju ulogu pri određivanju akademskih ili profesionalnih karijera, stoga, adaptivno suočavanje sa situacijama procjenjivanja postaje ključno ne samo za akademsko postignuće, već jednako tako i za održavanje kompletne psihološke dobrobiti osobe.“ (Sorić, 2014: str. 304)

Upravo je iz navedenog citata vidljivo koliko je važno biti uspješan u raznim evaluativnim situacijama. Pekrun sa suradnicima (2004, prema Sorić, 2014) govori da je današnje društvo „civilizacija testiranja“ u kojoj obrazovne mogućnosti i životni prosperitet pojedinca često ovise o njegovom uspjehu ili neuspjehu na pojedinom testu. O rezultatima raznih ispita ponekad nedvojbeno ovisi i budućnost učenika ili studenta. Pri tome se misli na ispite kao što su polaganje državne mature ili ispiti koji na fakultetima uvjetuju daljnji upis godine, i slično.

Također, kako navode Erceg Jugović i Lauri Korajlija (2012) podaci o duljini studiranja i odustajanju tijekom prvih godina studija su zabrinjavajući. Naime, samo oko 5% studenata završi studij u roku, a čak 42% upisanih studenata u Hrvatskoj ne završi studij. Ovakvi podaci upućuju na činjenicu da tijekom studija veliki broj studenata stekne iskustvo akademskog neuspjeha što može dovesti do brojnih negativnih psiholoških reakcija i posljedica. Iste autorice navode ispitnu anksioznost u situacijama procjene kao jedan od mogućih razloga njihova neuspjeha.

Sve navedeno nedvojbeno upućuje na važnost izučavanja ispitnih situacija i procesa koji se tijekom njih odvijaju. A kako je iz definicija ispitne anksioznosti vidljivo da je ona nužno vezana uz situaciju ispita, potrebno je objasniti i faze ispitnog procesa. U tom smislu, Schutz i Davis (2000; prema Sorić i sur., 2104) objašnjavaju Zimmermanov model prema kojem postoje tri faze ispitnog procesa. Prva faza je faza promišljanja, u kojoj učenik ili student promišlja kako se najbolje pripremiti za ispit. Pojavljuju se različite emocije, od anksioznosti, preko ljutnje pa do nade. Druga faza je faza kontrole izvedbe. U ovoj fazi se primjenjuju različiti načini poboljšanja izvedbe temeljem samoopažanja i samokontrole. Tada napredak prema postavljenim ciljevima potiče motivaciju za daljnje samoregulirano učenje. Zadnja faza je faza refleksije koja započinje kada učenik sam procjenjuje vlastitu izvedbu i uspoređuje ju s nekim standardom ili postavljenim ciljem. Istraživanja pokazuju da su učenici doživljavali najviše razine anksioznosti i beznađa neposredno prije početka i u prvim trenucima ispita.

U tom smislu, Juretić (2008) objašnjava kako se osoba tijekom proživljavanja intenzivne anksioznosti prije i tijekom ispita, u stvari ne boji ispita ili pada na ispitu, nego je zabrinuta kako će izvedba na testu utjecati na to kako će ju drugi ljudi doživjeti i procijeniti. Za većinu su studenata najvažnija „publika” profesori, roditelji i vršnjaci. Stoga, u većini slučajeva, ispitna anksioznost se javlja onda kada je osoba koja pristupa ispitu motivirana da prenese određenu sliku sebe kao, npr. inteligentnog studenta, dobrog i motiviranog, ali vjeruje da će njegova izvedba na testu diskreditirati sliku koju želi postići (Leary i Kowalski, 1995, prema Juretić, 2008). Spielberger (Spielberger i Vagg, 1995) je načinio razliku između stresa koji je povezan s ispitnim situacijama (stresor), subjektivne interpretacije ispita kao manje ili više prijetećeg (prijetnja) i emocionalnih stanja koja su izazvana ispitnom situacijom. Prema tome, proizlazi da je slijed izazivanja anksiozne reakcije sljedeći: stresor – prijetnja – anksioznost kao stanje. Ovakav model naziva se Transakcijskim modelom (Spielberger i Vagg, 1995; prema Mohorić, 2008) koji definira ispitnu anksioznost kao proces u kojem ispitivanje ili druga evaluativna situacija dovodi do javljanja određenih emocija i kognicija. Tu se posebno

naglašavaju misli koje su irelevantne za zadatak, a koje imaju značajne posljedice na ponašanje. Prema ovim autorima, anksioznost definirana kao stanje u ispitnoj situaciji pod utjecajem je anksioznosti kao crte, ali i pod utjecajem kognitivnih procjena, tj. osobnih interpretacija povratnih informacija o vlastitom postignuću. Ovisno o tim procjenama, studenti će doživljavati veće ili manje razine emocionalnih stanja anksioznosti. Na taj način percepcija prijetnje dovodi do povećanja negativnih emocija, odnosno, negativnih kognicija i briga. Razni autori (Liebert i Morris, 1967, prema Spielberger i Vagg, 1995; Covington, 1985.; Endler i sur., 1991; Anderson i Sauser, 1995; sve prema Živčić-Bećirević, 2005) su pretpostavili postojanje dviju komponenti ispitne anksioznosti, to su kognitivna i emocionalna komponenta. Zabrinutost (kognitivna komponenta) sastoji se od misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, neuspjeh, te zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Takve misli skreću pažnju s ispitnoga zadatka, negativno utječu na procesiranje informacija te interferiraju s procesom dosjećanja naučenog gradiva i, na posljetku, otežavaju postizanje pozitivnog uspjeha. Također, Tyron je 1980. godine objasnio model interferencije koji objašnjava utjecaj ispitne anksioznosti na školska dostignuća na način da visoko anksiozni učenici dobro usvoje potrebne informacije, ali imaju poteškoća u dosjećanju zato jer irelevantne misli skreću pažnju s onih misli koje su relevantne za zadatak te na taj način sprječavaju dozivanje informacija koje su nužne za davanje točnog odgovora (Živčić-Bećirević, 2005). Može se reći da je model interferencije bio preteča objašnjavanja nastanka ispitne anksioznosti, te je kasnije proširen emocionalnom komponentom ispitne anksioznosti. Emocionalnu komponentu predstavljaju fiziološke i afektivne reakcije, poput ubrzanog rada srca, nervoze, znojenja ruku, ubrzanog disanja, suhoće usta i slično. Emocionalnost može aktivirati misli irelevantne za zadatak i ponašanja koja interferiraju s pažnjom i koncentracijom tijekom ispitivanja. Lebedina Manzoni (2007) objašnjava kako ometajuće misli i povišeno uzbuđenje smanjuju kapacitet pažnje koji je potreban za kognitivne procese koje zahtjeva ispitna situacija. Autorica navodi podatak prema kojem visoko ispitno anksiozni učenici imaju veliki broj takvih ometajućih misli zbog čega je njihova pažnja preusmjerena sa zadatka na vlastite fiziološke i emocionalne reakcije (poput lupanja srca, znojenja,...). Ovakav model objašnjenja nastanka ispitne anksioznosti predstavlja kognitivno-bihevioralni model ispitne anksioznosti, koji je grafički prikazan na slici 1.



Slika 1. Grafički prikaz kognitivno bihevioralnog modela ispitne anksioznosti  
(izvor: <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucne-teme/anksioznost/>)

Kognitivno bihevioralni model ispitne anksioznosti potvrđuju i razna istraživanja. Upravo je Wine (1971, prema Juretić, 2008) zaključila da do smanjenja postignuća ispitno anksioznih studenata primarno dolazi zbog misli koje se odnose na brigu, a koje ti studenti doživljavaju tijekom ispita. U ispitnoj situaciji pažnja osoba koje su visoko anksiozne preusmjerena je sa zadatka na ometajuće misli zabrinutosti, i ostale misli koje su irelevantne za zadatak. Također, usporedbom osoba koje tijekom ispita doživljavaju visoku ispitnu anksioznost sa onima koji ju nemaju, ujedno doživljavaju i veću aktivaciju autonomnog živčanog sustava i imaju više misli koje se odnose na brigu za sebe i misli koje nisu relevantne za zadatak što interferira s pažnjom i izvedbom (Spielberger i Vagg, 1995; prema Juretić, 2008). Utvrđeno je i da djeca s visokom ispitnom anksioznosti pokazuju značajno više pogrešaka u mišljenju, više misli nevezanih za zadatak (King i sur., 1995; prema Živčić-Bećirević, 2005). Pretpostavlja se da vjerovanja, a osobito automatske misli koje se javljaju u situaciji ispita, tj. misli koje opisuju strah od neuspjeha imaju najveći pojedinačni doprinos, te potiču ispitnu anksioznost, a ne obrnuto (Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević, 2009). Time je potvrđena povezanost disfunkcionalnog kognitivnog procesiranja i ispitne anksioznosti. U ovom kontekstu, važno je spomenuti istraživanje koje je provela Bobetić (2004; prema Lebedina Manzoni, 2007) na 165 učenika u Zagrebu koje je pokazalo zabrinjavajuće rezultate. Učenici izražavaju ispitnu anksioznost, zabrinutost kao obilježje razrednog okruženja i općenito, nezadovoljstvo školom,

a sve zajedno je popraćeno somatskom simptomatologijom. Neupitno je koliko negativnih posljedica ovakvo okruženje može imati za psihičko zdravlje učenika.

### **1.3. Obrazovni sustav danas i stresori u njemu**

Neupitno je koliko je obrazovno okruženje važno za svakog učenika/studenta. U prvom redu, svaki učenik/student tamo provodi puno vremena, ulazi u brojne interakcije te je u neprestanoj komunikaciji (bilo verbalnoj, bilo neverbalnoj) sa svim drugim sudionicima obrazovnog sustava. Upravo to govori i o brojnim akademskim i socijalnim zahtjevima unutar obrazovnog sustava, a koji su potencijalni izvori psihosocijalnog stresa među djecom i adolescentima. Kako navodi Sorić (2014) doživljavanje stresa u školskim situacijama predstavlja kružni proces. Sukobi u razredu, sukobi s nastavnicima, prevelika očekivanja roditelja, poteškoće u učenju, pisanje testova i ocjenjivanje dovode do intenzivnog doživljaja stresa kod osobe. Pod utjecajem takvog stresa, osoba neće biti u mogućnosti uspješno svladati gradivo što za posljedicu ima školski neuspjeh i ponovno pojačan doživljaj stresa. Postoje brojna istraživanja koja govore o povezanosti doživljavanja stresa kod učenika/studenata i niza negativnih posljedica vezanih uz tjelesno i psihičko zdravlje. Prema istraživanju kojeg su proveli Makrides, Veinot, Richard, McKee i Gallivan (1998; prema Sorić, 2014) čak 60% kanadskih studenata izvještava o visokim ili vrlo visokim razinama stresa povezanog s akademskim problemima. Na uzorku hrvatskih srednjoškolaca (Kozjak Mikić, Jokić Begić i Bunjevac, 2012; prema Sorić, 2014) utvrđena je pozitivna povezanost akademskih zahtjeva sa psihosomatskim problemima. Hawthorne i suradnici (1982; prema Spirito i sur., 1989; sve prema Sorić, 2014) govore da je čak 58% adolescenata koji su pokušali suicid izvještavalo o problemima povezanim sa školom. Također, uzorak hrvatskih adolescenata u istraživanju koje su provele Subotić, Brajša-Žganec i Merkaš (2008) izvještava o povezanosti doživljavanja stresa kod učenika s nizom negativnih posljedica po tjelesno i psihičko zdravlje pojedinca (Sorić, 2014).

Poveznica između stresa i anksioznosti u ispitnim situacijama vidljiva je upravo iz Smithove (2004; prema Sorić i sur., 2014) konstatacije kako je jedan od najznačajnijih izvora stresa unutar obrazovnih sustava današnjice upravo pritisak tijekom polaganja završnih ispita. Dakle, što je više procjene i evaluacije u obrazovnom okruženju to je i više stresnih situacija za učenike i studente. Nadalje, Wren i Benson (2004; prema Sorić, 2014) govore da povećan broj standardiziranih testova dovodi i do porasta ispitne anksioznosti. Jedan od oblika standardiziranih testova su i testovi „visokog uloga“. To su uglavnom veliki završni testovi. U

tim testovima točno su postavljeni akademski standardi i načini mjerenja učeničkih postignuća prema tim standardima, te, na posljetku, postoji obveza izvještavanja javnosti o postignutim rezultatima. S obzirom na dobivene rezultate, nagrađuju se ili kažnjavaju učenici i njihovi nastavnici, a zatim i škole. Ovakav pristup je doveo do promjena u školskim kurikulumima, oni postaju sve uži i sve više fokusirani na poučavanje za prethodno spomenute testove. Nastavnici osjećaju sve veći pritisak da njihovi učenici moraju postići dobre rezultate na ispitima. Upravo zbog toga, nastavnici svoj trud i vrijeme usmjeravaju samo na sadržaje vezane uz ključni ispit, a vrijeme predviđeno za kreativnost, inovativnost, projekte, eksperimente i slično prestaje biti prioritet. Cjelokupna usmjerenost školskog sustava postaje ograničena na postizanje dobrih rezultata na testovima visokog uloga, pri čemu se zanemaruje individualnost, kreativnost i kontinuirano zalaganje učenika i nastavnika tijekom cijele školske godine. Na posljetku, opet, ovakav sustav dovodi do povećanog stresa i povećane anksioznosti u ispitnim situacijama (Sorić, 2014). Upravo usmjerenost na što uspješniju izvedbu u ispitnoj situaciji kod velikog broja učenika uvjetuje pojavljivanje anksioznosti koja potencijalno ometa postizanje uspješnog školskog postignuća (Šimić i Sorić, 2011). Razmatrajući cjelokupnu ispitnu situaciju, iste autorice govore da je najčešći izvor anksioznosti upravo strah od neuspjeha, a on je pod utjecajem različitih individualnih karakteristika učenika (poput spola, stavova i vjerovanja, samoefikasnosti, negativnih misli, itd.), kao i ponašanja nastavnika u razrednoj interakciji. Odnosno, kako je potvrđeno istraživanjem koje su provele može se zaključiti da kvaliteta interakcije nastavnik-učenik djeluje indirektno, preko individualnih karakteristika učenika, na ponašanje učenika, što na posljetku utječe na uspjeh učenika. Nastavnik može koristiti tzv. pozitivnu i negativnu interakciju u razredu. Pozitivna interakcija se može definirati kao interakcija u kojoj nastavnici osiguravaju visoku podršku svojim učenicima i čine učenje zanimljivijim, tako da koriste strategije aktivnog poučavanja. Ryan i Grolnick (1986; prema Šimić i Sorić, 2011) naglašavaju da korištenjem pozitivne interakcije nastavnici podupiru autonomiju učenika i djeluju na povećanje intrinzične motivacije, radoznalosti i želje za izazovom kod učenika, bolje akademsko postignuće te općenito, pozitivnije funkcioniranje i bolju prilagodbu u školi. S druge strane, negativnom interakcijom nastavnici kontroliraju učenike, te oni gube inicijativu i manje učinkovito uče. U tom smislu, Šimić i Sorić (2011) navode da je u kontekstu negativne interakcije s nastavnikom izraženija i ispitna anksioznost kod djevojčica. Dakle, nastavnik kroz vrstu interakcije s učenikom može djelovati na njegove individualne karakteristike, tako da npr. potiče vjerovanja o kontroli i učeničku percepciju samoefikasnosti, pripisuje uspjeh u učenju zalaganju, pojačava orijentaciju na učenje i sl..

Upravo takve karakteristike, posljedično, vode do efikasnijeg korištenja strategija učenja, te uspješnijeg suočavanja s negativnim emocijama na ispitu, što, na posljetku, uvjetuju nisku ispitnu anksioznost što će dovesti do boljeg školskog postignuća. Ukratko, moglo bi se reći da ponašanja nastavnika utječu na ponašanja učenika, a ponašanja učenika određuju učeničko postignuće (Huitt, 2003; prema Šimić i Sorić, 2011). Također, prema navodima Wubbels (2005; prema Sorić, 2014) pozitivna interakcija između nastavnika i učenika nije samo važna sa stajališta učenika, već je jednako tako važna i za same nastavnike, jer smanjuje anksioznost, stres i izgaranje na poslu te potiče profesionalni razvoj.

Kada se istraživao školski kontekst i utjecaj nastavnika, došlo se do postuliranja teorije samoispunjujućeg proročanstva. Rosenthal i Jacobson (1968; prema Sorić, 2014) su tom teorijom pokazali utjecaj nastavničkog očekivanja na učeničko postignuće. Prema ovoj teoriji, nastavnici imaju određena očekivanja vezana uz postignuće učenika i to utječe na način na koji će se ponašati prema svakom učeniku. Zbog takvog nastavnikovog ponašanja, učenik se i počinje ponašati u skladu s očekivanjem nastavnika, što dovodi do ostvarenja tih očekivanja. Good i Brophy (2003; prema Sorić, 2014) smatraju da nastavnik oblikuje svoja očekivanja na osnovi učeničkih sposobnosti, spola, postignuća, socioekonomskog statusa i sl., te se u skladu s tim očekivanjima i ponaša različito prema svakom pojedinom učeniku. Kao primjer tome su nastavnici koji pohvaljuju svoje učenike za uspjeh na laganim zadacima te tako zapravo indiciraju da malo očekuju od njih i da, općenito, ne vjeruju u njihove sposobnosti. Ako se ovo stalno ponavlja, nastavnik postupno utječe na učenikovo samopoimanje i motivaciju. Isti autori upozoravaju i na važnost prakse objavljivanja rezultata škola na nacionalnim standardiziranim ispitima. U tom smislu, ako učenici i nastavnici internaliziraju poruku da su pripadnici neuspješne škole, moguća je pojava samoispunjujućeg proročanstva i svih njegovih negativnih posljedica. Budući da je obrazovanje jedan kontinuirani proces, te se mnogi mladi odlučuju na daljnje studiranje, važno je uz navedene probleme, stresore i primjere dobre prakse unutar školskog sustava, spomenuti i sustav visokoškolskog obrazovanja i izazove/probleme koji postoje u njemu. Mladi koji se odlučuju na studij izloženi su novim izazovima jer se uključivanjem u visokoškolsku instituciju otvara niz novih mogućnosti razvoja i funkcioniranja. Različito prilagođavanje novim uvjetima života tijekom studiranja ovisi o zrelosti, osobinama ličnosti, načinima suočavanja, socijalnoj potpori i životnim okolnostima studenata. Brucošima dolazak na studij predstavlja potpuno novu situaciju koja u njihov život unosi mnogo promjena. Neki od njih po prvi put odlaze od kuće i razdvajaju se od roditelja na duži vremenski period, te dok ne steknu nove prijatelje i razviju osjećaj pripadnosti novoj zajednici, vjerojatno će se osjećati usamljeno (Taylor, Peplau i Sears, 2000;

prema Živčić-Bećirević, 2007). Istraživanjima koje je u svom radu prikazala Živčić-Bećirević (2007) pokazano je da što su veće razlike između okoline iz koje student dolazi i okoline u koju je došao, to će prilagodba biti teža. Takvi novi izazovi dovode do emocionalne neprilagođenosti i depresivnosti (Wintre i Yaffe, 2000), koja se, na posljetku, može negativno odraziti na akademski uspjeh (Enochs i Roland, 2006). Dakle, studenti se ponovno susreću s brojnim stresorima, a problemi koji se posebno ističu vezani su uz emocionalnu (ne)prilagodbu mladih prilikom studiranja. Emocionalni problemi smatraju se jednim od važnih uzroka odustajanja od studija te se manifestiraju kroz općenitu psihološku nelagodu, somatske smetnje, anksioznost, nisko samopoštovanje ili depresiju (Gerdes i Mallinckrodt, 1994). Dodatne stresore imaju oni studenti koji su zbog studija morali preseliti u novu sredinu (Hechanova-Alampay i sur., 2002). Odjednom moraju postati samostalni u brojnim aspektima života, što zahtjeva ovladavanje mnogim novim vještinama (Bandura, 1997). Neki studenti se suočavaju sa životom u studentskom domu. Dijeljenje sobe s nepoznatim osobama, zajedničke kupaonice, visok stupanj buke i hrana iz studentskih restorana njihovu situaciju mogu učiniti još zahtjevnijom (Taylor, Peplau i Sears, 2000). No, usprkos navedenim izazovima, studenti koji su zbog studija promijenili mjesto boravka imaju bolju akademsku prilagodbu od studenata koji su ostali kod kuće. Moguće objašnjenje leži u tome da su ti studenti motiviraniji za učenje i osjećaju veću odgovornost prema roditeljima koji ih financiraju da što prije završe studij (Živčić-Bećirević, 2007). Kada se razmišlja o promjenama koje su se dogodile u području visokog obrazovanja i studiranja, kao najveća reforma ističe se uvođenje tzv. „bolonjskog procesa studiranja“. Sindikat znanosti (2011) je proveo istraživanje o primjeni bolonjskog procesa na hrvatskim sveučilištima. Rezultati istraživanja upućuju na strukturne probleme s kojima su suočena hrvatska sveučilišta. Tu se posebno ističe nepostojanje jasne i prepoznatljive misije i politike, slaba priprema srednjoškolaca, nekvalitetan rad četiriju najvećih sveučilišta zbog njihove dezintegracije, nedostatak financijskih sredstava i opreme za rad, nedovoljna briga o zapošljavanju asistenata i nenastavnog osoblja, nezainteresiranost i nemotiviranost studenata, nedovoljna informiranost o radu ključnih sveučilišnih tijela, nerazvijena međunarodna suradnja i zapostavljena znanost. Sama primjena bolonjskog procesa izaziva dodatne probleme, pri čemu se posebno ističu preveliko opterećenje zaposlenika, neodgovarajući nastavni planovi i programi, otežano uspješno studiranje zbog loše raspodjele ECTS-bodova, nedovoljna kvaliteta nastave, pad kriterija prilikom evaluacije studenata, slabo zapošljavanje prvostupnika i općenito nezadovoljstvo svi dionika akademske zajednice lošom primjene bolonjskog procesa. Usporedbom „predbolonjskih“ i „bolonjskih“ studenata pokazalo se da se



studenti koji studiraju po bolonjskom sustavu značajno više koriste različitim pomagalima i izvorima učenja, više obrađuju sadržaj učenja, fleksibilniji su pri učenju, aktivniji i motiviraniji od svojih prethodnika. Kod njih se uz višu razinu anksioznosti veže značajno manja obrada informacija i manja aktivnost na nastavi. Dok su za "predbolonjske" studente značajni prediktori motivacije i akademskog uspjeha obrada informacija, aktivnost na nastavi i anksioznost. Dakle, anksioznost je prediktor veće motivacije kod "predbolonjskih" studenata. Takvi nalazi upućuju da su bitno izmijenjeni uvjeti i načini studiranja doveli do različitog pozicioniranja anksioznosti. Ovo ukazuje na svojevrsnu pasivizirajuću ulogu anksioznosti, za razliku od prethodne aktivirajuće. Odnosno, za razliku od danas, u starom sustavu studiranja blaga razina anksioznosti imala je sposobnost poticanja i motiviranja za rad i učenje (Piršl i Ambrosi-Randić, 2010).

#### **1.4. Intervencije vezane uz ispitnu anksioznost**

Obzirom na sve navedeno, smatra se važnim istaknuti primjer dobre prakse preveniranja i umanjivanja ispitne anksioznosti. U tom smislu se ističe finski sustav obrazovanja. Obrazovanje u Finskoj doseglo je vrlo visoku razinu kvalitete i uspješnosti. Smatra se vodećim obrazovnim sustavom u svijetu. Damjanović (2010) opisuje oblike rada s učenicima u finskom obrazovnom sustavu, a tako navodi da nastavnici primjenjuju različite stilove i metode rada. Radi se frontalno, interaktivno, u grupama, individualizirano. Nema standardiziranih i formaliziranih učionica, raspored klupa je svugdje različit, može biti u redovima po više učenika, u redovima po dvoje, individualno ili okupljeni u grupu. Prilikom objeda nastavnici sjede sa svojim učenicima u točno određeno vrijeme prema rasporedu za razred. Kod pojave problema u ponašanju učenika, nastavnici imaju individualni pristup kojim ih rješavaju. Na primjer, za kašnjenje u školu izriče se mjera zadržavanja poslije nastave, te se na taj način razvija osobna odgovornost. U Finskoj postoji velika osjetljivost na raznolikost među učenicima i u praćenju njihova razvoja. Podrška učenicima se realizira kroz tri područja: osnovno, posebne potrebe, razredi s djecom koja svoje potrebe izražavaju na drugačiji način. Općenito, vlada kultura povjerenja što znači da nema inspekcije, nema nacionalnog sustava testiranja, a ravnatelji škola rade kao pedagoški rukovoditelji. Ističe se da je najbolja inspekcija sam učenik koji kod kuće prenese događanja tijekom školskog dana. Dakle, inspekciju zapravo čini oko 500 000 učenika. Jedini oblik evaluacije u okviru sustava je nacionalna matura koju učenici polažu na kraju srednjeg obrazovanja. Također, svake godine

se procjenjuju ishodi učenja iz matematike i materinjeg jezika (uz te predmete, provjera se može vršiti i iz još nekog predmeta) tako da se slučajnim odabirom uzorka škola i razreda, provjerava ostvarivanje nacionalnog ili središnjeg kurikulumu. Izvještaj o rezultatima dobiva samo škola koja je evaluirana. Ukoliko škola ima nezadovoljavajuće rezultate evaluacije, ona se ne kažnjava, nego joj se daje podrška za razvoj i izlazak iz loše situacije (Damjanović, 2010). Bogosavljević (2008) navodi da je učiteljska profesija u Finskoj vrlo cijenjena u društvu, unatoč tome što prosvjetni radnici nemaju visoka primanja. Prema tome, zanimanje za upis na ovaj studij ne može se objasniti materijalnim motivima. Ovakva intrinzična motivacija mogla bi biti ključ uspjeha i poticaj za neprestano unaprjeđivanje i poboljšanje kako pojedinca, tako i cjelokupnog sustava. Značajno je spomenuti jednu od strategija pomoći učenicima i studentima u nošenju s ispitnom anksioznošću, koju su opisali Horley i suradnici (2004; prema Juretić, 2008). Temeljem istraživanja koje je pokazalo da je anksioznost povezana s izbjegavanjem kontakta očima, te da oči najviše induciraju strah u situacijama u kojima se javlja socijalna procjena drugih, smatra se da je upravo izostanak direktnog kontakta s procjenjivačem važno u objašnjavanju snage kojom su pozitivne misli uspjele potisnuti važnost negativnih. Zaključuje se da je pismeni ispit puno bolje rješenje u nošenju s ispitnom anksioznošću. Takvo polaganje omogućava osobi da sama određuje tempo kojim će odgovarati na pitanja, tako da ima vremena i sebe hrabriti i poticati da izdrži stresnu situaciju. Kada se razmišlja o spektru intervencija s obzirom na ispitnu anksioznost kod učenika/studenata, nezaobilazno je, uz prethodno opisane preventivne intervencije, spomenuti i one tretmanske. Budući da je prethodno opisan kognitivno-bihevioralni model koji objašnjava nastanak ispitne anksioznosti, sada će se opisati i tretman unutar istog modela. Kognitivno-bihevioralni tretman ispitne anksioznosti uključuje edukaciju, kognitivno restrukturiranje i stjecanje pozitivnih iskustava vezanih uz ispitnu situaciju. Edukacijska komponenta tretmana pomaže u identificiranju anksiozno uzbuđujućih misli, zatim se uči o nepoželjnim emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim reakcijama. Također, uče se načini prepoznavanja specifičnih tjelesnih znakova koje tijelo koristi kako bi iskazalo osjećaje anksioznosti. Nakon toga, uče se strategije nošenja s uzbuđenjem i vještine opuštanja koje se koriste kada osoba postane svjesna anksioznih osjećaja. Kognitivno restrukturiranje je usmjereno na mijenjanje negativnog načina razmišljanja, odnosno, identificiraju se kognicije koje stvaraju anksioznost i mijenjaju kognicijama koje anksioznost smanjuju (npr., pozitivan samogovor). Ovako upotrijebljeni kognitivni i emocionalni elementi terapije olakšavaju osobi svijest o sebi i samoprocjenu u anksioznim situacijama. Na taj način razvijaju vještine samopohvale i samopotkrepljivanja za pokušaje korištenja strategija opuštanja, koje u

budućnosti omogućuje osobi prevladavanje anksioznosti (Lebedina Manzoni, 2007; Stallard, 2010).

## 2. CILJEVI, PROBLEM I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog diplomskog rada je dobiti uvid u fenomenologiju ispitne anksioznosti, odnosno u to što je za studente ispitna anksioznost, kako ju i koliko intenzivno doživljavaju, te kada postaje problem studentima.

S obzirom na cilj istraživanja definirani su sljedeći istraživački problemi:

- ispitati koja je prosječna razina ispitne anksioznosti među studentskom populacijom i koliki dio ispitane populacije doživljava visoku razinu ispitne anksioznosti
- ispitati postoji li statistički značajna razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti između studenata i studentica
- ispitati postoje li razlike u intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob studenata

Temeljem pregleda dostupne literature o ispitnoj anksioznosti te u skladu s istraživačkim pitanjima postavljene su sljedeće hipoteze:

**H1:** Obzirom na već postojeće rezultate istraživanja, očekuje se da su visoko ispitno anksiozni sudionici oni čije se aritmetičke sredine izmjerene Spielbergerovim Upitnikom ispitne anksioznosti kreću od 31 do 44 (Spielberger i Vagg, 1995; prema Erceg, 2007).

**H2:** Prethodno provedenim istraživanjem na ovu temu (Bužančić, 2011; prema Miočić-Stošić, 2012) u kojem su sudionici bili studenti Sveučilišta u Zadru, utvrđene su više razine ispitne anksioznosti kod studentica. Samim time, i u ovom istraživanju se očekuje da postoji razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti između studenata i studentica, na način da studentice izražavaju višu razinu ispitne anksioznosti od studenata.

**H3:** Kako navodi Grgin (1997) ispitna anksioznost raste što je osoba starija. To se pokušava objasniti činjenicom da stariji učenici pokazuju manje strahova od npr. životinja, mraka, grmljavine i sl., ali zato više strahova od tjelesnih povreda, neugodnosti u društvu, te od neuspjeha u nekim aktivnostima koje bi mogle biti relevantne za pojavu ispitne anksioznosti. Slično navodi i Ćoso (2012) koja kaže da se strah od ispitivanja javlja već u prvom razredu osnovne škole sa pojačanjem intenziteta do početka srednjoškolskog obrazovanja, kada se stabilizira. U skladu s navedenim, postavlja se hipoteza prema kojoj ne postoji razlika u intenzitetu

doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob studenata, odnosno, dob ispitanika neće utjecati na intenzitet doživljavanja ispitne anksioznosti.

### **3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

#### **3.1. Način provođenja istraživanja**

Ovo istraživanje provelo se u sklopu studentskog projekta na izbornom kolegiju Preventivne kampanje na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Cilj tog projekta bio je kreirati preventivnu kampanju na temu ispitne anksioznosti, te se uz ovdje opisano upitničko istraživanje, provela i fokus grupa na navedenu temu. Upitnik je primijenjen tijekom travnja 2014. godine. Ispitivanje je izvršeno individualno, a za njegovo ispunjavanje bilo je potrebno oko 20 minuta. Sudjelovanje u istraživanju je bilo potpuno anonimno i dobrovoljno. Ispitanicima su prije ispunjavanja Upitnika bili objašnjeni detalji, ciljevi i svrha ispitivanja. Objasnjeno je da tvrdnje predstavljaju opis nekih uobičajenih reakcija, stavova, ponašanja i doživljavanja ljudi, te da je njihov zadatak izraziti svoj stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji. Svaki potencijalni ispitanik, imao je pravo odbiti sudjelovanje u istraživanju kao i odustajanje u bilo kojem trenutku ispitivanja.

#### **3.2. Uzorak**

Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2014. godine u studentskim domovima na području grada Zagreba. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 88 studenata oba spola. Među ispitanicima senalaze 22 studenta i 66 studentica od prve godine preddiplomskog do zadnje godine postdiplomskog studija. Raspon dobi ispitanika je od 18 do 28 godina, a najveći dio ispitanika ima 22 godine. U tablici 1. vidljiv je detaljniji prikaz karakteristika uzorka s obzirom na dob, spol i godinu studija. U skladu s temom istraživanja, uključeni su studenti raznih fakulteta Sveučilišta i Veleučilišta na području Zagreba i bliže okolice (19.3% Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 17% Filozofski fakultet, 8% Fakultet političkih znanosti, 5.7% Hrvatski studiji i Ekonomski fakultet, 4.5% Pravni i Građevinski fakultet, 3.4% Grafički, Fakultet elektrotehnike i računarstva, Tehničko Veleučilište te Fakultet strojarstva i brodogradnje, zatim 2.3% Veterinarski i Agronomski fakultet, te 1% ostalih).

Tablica 1

Prikaz karakteristika uzorka s obzirom na dob, spol i godinu studija

		DOB							
		18-20		21-23		24-26		27-28	
		BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%
		11	12,4	68	77,2	5	5,6	4	4,6
UKUPNO		79				9			
		SPOL							
		MUŠKI				ŽENSKI			
		BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%
		22	25	66	75				
UKUPNO		88							
		GODINA STUDIJA							
		1. i 2.		3. i 4.		5. i 6.		POSTDIPLOMSKI	
		BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%	BROJ	%
		17	19,3	55	62,5	15	17	1	1,2
UKUPNO		88							

### 3.3. Opis istraživačkog instrumentarija i varijabli

Instrument korišten u ovom istraživanju je Upitnik ispitne anksioznosti (Test Anxiety Inventory, TAI) Spielbergera i suradnika (Spielberger, 1980; prema Taylor, 2002; prema Juretić, 2008). Upitnik ispitne anksioznosti se sastoji od 20 čestica od koji se 10 odnosi na zabrinutost (npr. Razmišljanje o tome kako ne znam gradivo dovoljno dobro, ometa moju koncentraciju na ispitu.), te ostalih 10 na emocionalnost (npr. Tijekom važnih ispita sam toliko napeta da osjećam nelagodu u želucu.). Uz to, Liebert i Morris (1967; prema Spielberger i Vagg, 1995) objašnjavaju da je zabrinutost kognitivna komponenta doživljavanja anksioznosti, a odnosi se na negativna očekivanja, negativna razmišljanja o sebi, o situaciji i mogućim posljedicama. S druge strane, emocionalnost se odnosi na povećano uzbuđenje izazvano stresnom ispitnom situacijom.

U procjeni ispitne anksioznosti treba razlikovati ispitnu anksioznost kao crtu ličnosti i ispitnu anksioznost kao stanje. Ispitna anksioznost kao stanje odnosi se na prolazni doživljaj anksioznosti u situaciji ispitivanja. Upitnik korišten u ovom istraživanju mjeri individualne razlike u ispitnoj anksioznosti kao situacijsko-specifičnoj crti ličnosti, odnosno, mjeri relativno stabilne razlike u učestalosti i u intenzitetu s kojim pojedinci doživljavaju stanje

ispitne anksioznosti. Može se još reći da mjeri predispoziciju pojedinca za doživljaj ispitne anksioznosti (Endler, Parker, Bagby i Cox, 1991; prema Živčić-Bećirević, 2003). Odgovori na skali se boduju na ljestvici od četiri stupnja (od 0=nikad do 3=gotovo stalno/jako često). Provjerena je pouzdanost instrumenta, i utvrđena vrijednost Cronbachova od .925.

Osim navedenog Upitnika, primijenjen je i upitnik demografskih podataka kojim su prikupljeni podaci o spolu, dobi, fakultetu, godini studija, te se od studenata tražilo i da procijene svoju ispitnu anksioznost. Time je Upitniku dodana varijabla pod nazivom: Procijenite svoju ispitnu anksioznost na skali od 1 do 5.

### **3.4. Metode obrade podataka**

Prilikom obrade podataka koristio se SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. Podaci su obrađeni prikladnim statističkim postupcima. Zbog distribucije rezultata koji statistički značajno odstupaju od normalne distribucije, koristili su se neparametrijski testovi, poput Hi-kvadrat testa te Kruskal-Wallis testa.



#### 4. REZULTATI

Prije obrade rezultata provjerena je normalnost distribucija mjera ispitne anksioznosti. Kolmogorov-Smirnovljev test pokazuje rezultate prema kojima se distribucija mjera ispitne anksioznosti statistički značajno razlikuje od normalne. Također, distribucija ispitne anksioznosti je pozitivno asimetrična što ukazuje na veći broj ispitno nisko anksioznih studenata.

Kako bi se odgovorilo na prvi istraživački problem, izračunata je deskriptivna statistika rezultata dobivenih na Upitniku ispitne anksioznosti. Prosječna razina ispitne anksioznosti u promatranom uzorku iznosi  $M=24.75$ , pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 60. Najniži postignuti rezultat na ovoj mjeri iznosi 2, a najviši 51. Standardna devijacija je jako visoka što znači da je raspršenje rezultata prilično veliko. Ostale deskriptivne karakteristike uzorka prikazane su u tablici 2.

Tablica 2

Prosječne vrijednosti i raspršenja na mjerama ispitne anksioznosti

	ukupan broj ispitanika	minimum	maksimum	aritmetička sredina	standardna devijacija
ispitna anksioznost	88	2,00	51,00	24,75	10,35

Distribucija rezultata na mjeri ispitne anksioznosti je pozitivno asimetrična što ukazuje na veći broj niže ispitno anksioznih sudionika. Ranije provedeno istraživanje ispitne anksioznosti (Spielberger i Vagg, 1995; prema Erceg, 2007), u kojem se koristio isti Upitnik ispitne anksioznosti, pokazao je rezultate prema kojima su visoko ispitno anksiozni studenti oni s aritmetičkom sredinom od 31 do 44. Prema tome, u ovom uzorku studenata, 20 od 88 (22.72%) ispitanika iskazuje visoku ispitnu anksioznost, odnosno, aritmetičke sredine njihovih rezultata na Upitniku iznose između 31 i 44. Uz to, važno je naglasiti da još 3 (3.40%) ispitanika iskazuju vrlo visoku ispitnu anksioznost s aritmetičkim sredinama iznad 44.

Uz sam Upitnik ispitne anksioznosti dodala se nova varijabla pod nazivom: Procijenite svoju ispitnu anksioznost na skali od 1 do 5. Time se želio dobiti uvid u samoprocjenu ispitne anksioznosti od strane samih ispitanika. Pomoću ovih podataka, mogu se usporediti rezultati

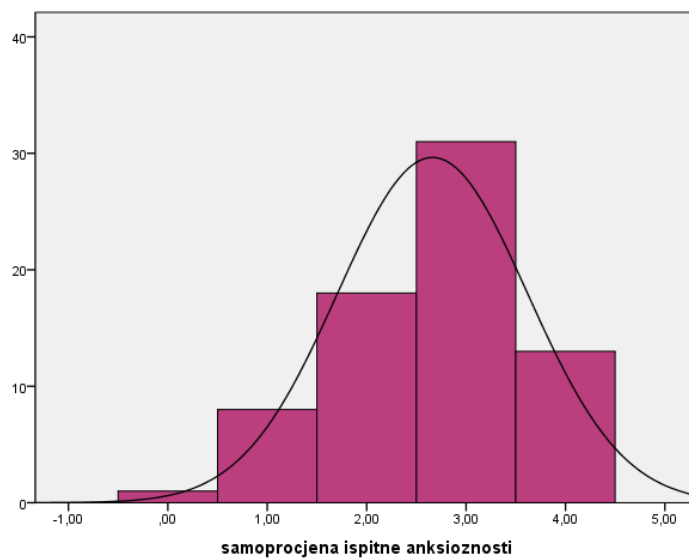
samoprocjene ispitanika i rezultati dobiveni Upitnikom ispitne anksioznosti. Deskriptivne karakteristike varijable samoprocjene ispitne anksioznosti prikazane su u tablici 3.

Tablica 3

Prosječne vrijednosti i raspršenja na varijabli samoprocjene ispitne anksioznosti

	ukupan broj ispitanika	minimum	maksimum	aritmetička sredina	standardna devijacija
Samoprocjena ispitne anksioznosti	88	0,00	4,00	2,6620	0,95534

Iz distribucije rezultata samoprocjene razine ispitne anksioznosti (na skali od 1 do 5), vidljivo je da je najviše studenata označilo razinu 3, točnije, njih 43.7%. Iz histogramskog prikaza vidi se da rezultati naginju udesno, dakle, distribucija rezultata je negativno asimetrična (aritmetička sredina je manja od medijana,  $3 > 2.6$ ). Većina ispitanika je iskazala nešto veću ispitnu anksioznost od prosječne vrijednosti. Ovakav prikaz ukazuje na subjektivni dojam o blago povišenoj ispitnoj anksioznosti u promatranom uzorku (Slika 2).



Slika 2. Prosječna razina samoprocjene ispitne anksioznosti među studentskom populacijom

Također, distribucija ovih rezultata ukazuje da su krajnje vrijednosti na skali (1 i 5) minimalno zastupljene, odnosno nezastupljene. Nijedan ispitanik nije procijenio svoju ispitnu

anksioznost s najvišom vrijednosti, a samo jedan iskazuje potpuno odsustvo ispitne anksioznosti. Uz navedeno, važno je spomenuti da se 18.3% ispitanika procjenjuje visoko ispitno anksioznim s označenom razinom ispitne anksioznosti 4.

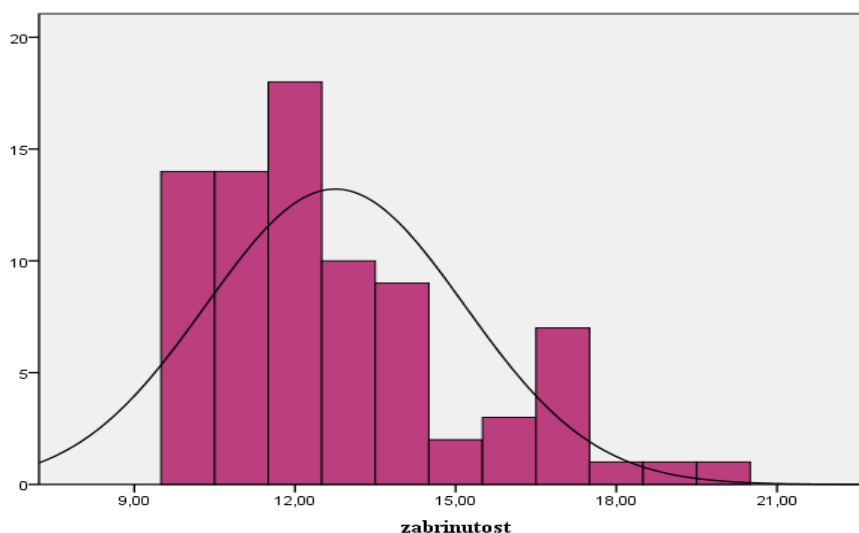
Kao što je prethodno opisano, Upitnik ispitne anksioznosti sastoji od dvije subskale: subskala zabrinutosti i subskala emocionalnosti, te će se u skladu s time prikazati i rezultati na ovim dvjema subskalama. Na subskali zabrinutosti, dobiven je prosječni rezultat od  $M=12.75$ , pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 30. Najniži rezultat na ovoj subskali je 10, a najviši 20. Standardna devijacija iznosi 2.42. Ostale deskriptivne karakteristike uzorka na subskali zabrinutosti prikazane su u tablici 4.

Tablica 4

Prosječne vrijednosti i raspršenja na subskali zabrinutosti

	ukupan broj ispitanika	minimum	maksimum	aritmetička sredina	standardna devijacija
zabrinutost	88	10	20	12,75	2,42

Distribucija rezultata na subskali zabrinutosti je negativno asimetrična (aritmetička sredina je veća od medijana,  $12.75 > 12$ ) što ukazuje na veći broj manje zabrinutih ispitanika. Većina ispitanika je iskazala nešto manju zabrinutost od prosječne vrijednosti (Slika 3). U ovom uzorku studenata, 28 od 88 (35%) ispitanika iskazuje prosječni rezultat na subskali zabrinutosti, odnosno, aritmetičke sredine njihovih rezultata iznose između 12 i 13. Uz to, isti broj ispitanika, dakle, 28 od 88 (35%) izražava ispodprosječnu zabrinutost, s aritmetičkim sredinama 10 i 11. Važno je naglasiti da ostatak ispitanika (uz napomenu da 8 ispitanika nije dalo odgovor), njih 24 (30%) iskazuju iznadprosječnu zabrinutost s aritmetičkim sredinama iznad 13.



Slika 3. Raspodjela rezultata na subskali zabrinutosti

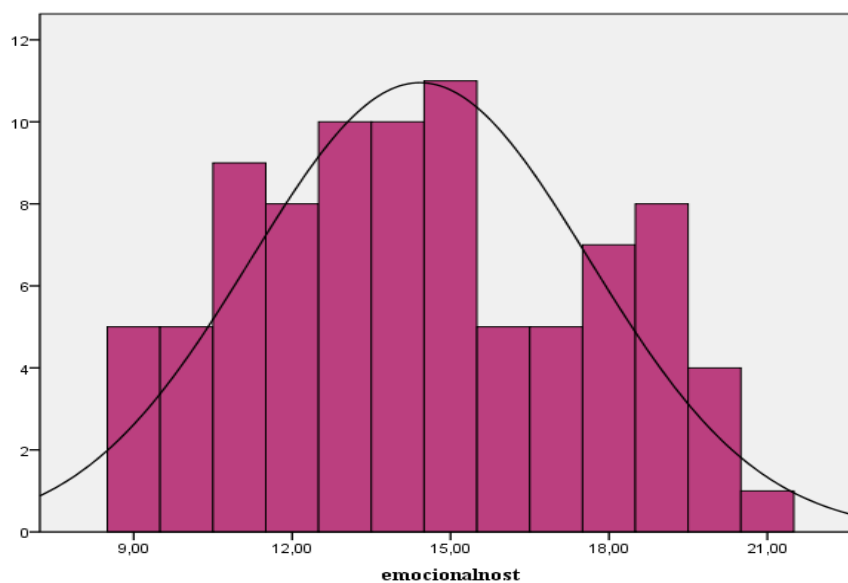
Subskala emocionalnosti pokazala je rezultate prema kojima je prosječni rezultat  $M=14.42$  s teoretskim rasponom između 0 i 30. Najniži postignuti rezultat je 9, a najviši 21, dok standardna devijacija iznosi 3.20. Deskriptivne karakteristike uzorka na subskali emocionalnosti prikazane su u tablici 5.

Tablica 5

Prosječne vrijednosti i raspršenja na subskali emocionalnosti

	ukupan broj ispitanika	minimum	maksimum	aritmetička sredina	standardna devijacija
emocionalnost	88	9	21	14,42	3,20

Distribucija rezultata na subskali emocionalnosti pokazuje normalnu raspodjelu rezultata (Slika 4), gdje je 21 ispitanik (23.9%) iskazalo prosječne rezultate, odnosno, rezultate koji su u skladu s aritmetičkom sredinom, dakle, između 14 i 15. Ispodprosječne rezultate iskazalo je 37 (42.1%) ispitanika s aritmetičkom sredinom između 9 i 13, dok je 30 (34.1%) ispitanika izrazilo iznadprosječne rezultate na subskali emocionalnosti s aritmetičkim sredinama između 16 i 21.



Slika 4. Raspodjela rezultata na subskali emocionalnosti

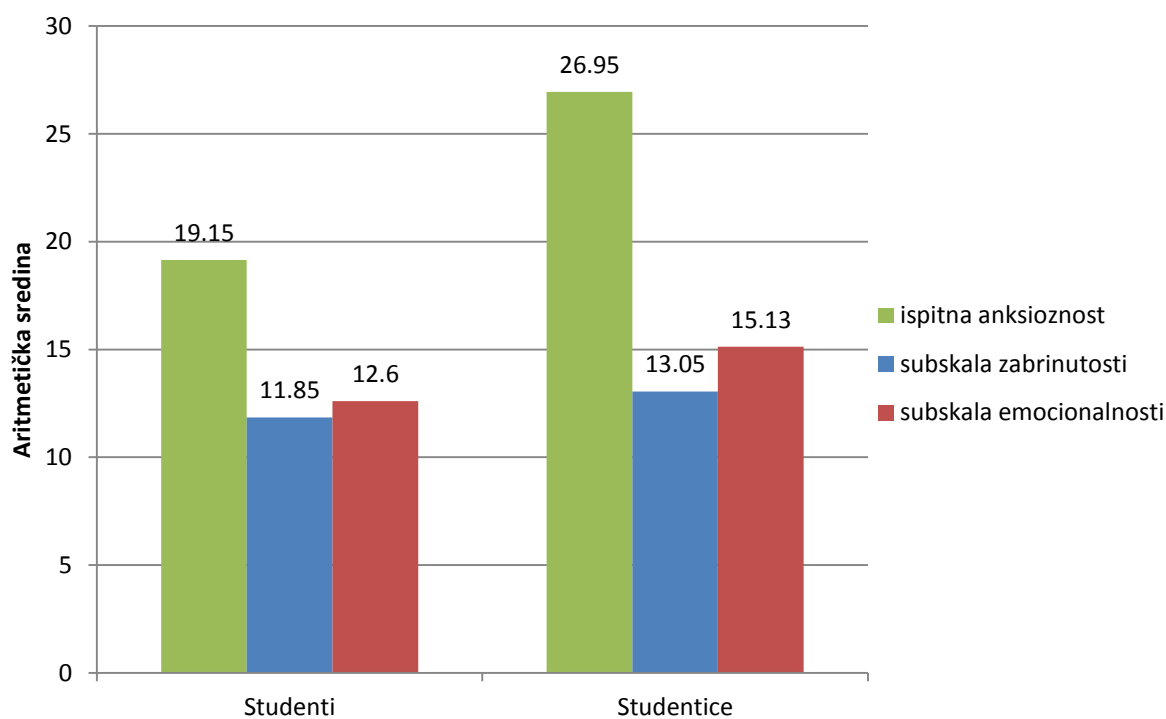
Drugi istraživački problem ovog diplomskog rada je utvrditi postoji li statistički značajna razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti između studenata i studentica. Zbog relativno malog broja muških naprema ženskih ispitanika, proveden je hi-kvadrat test za nezavisne uzorke kako bi se odgovorilo na ovaj istraživački problem. Testom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ( $p > 0.05$ ) između studenata i studentica u doživljavanju ispitne anksioznosti, te samim time prethodno postavljena hipoteza nije potvrđena. Uz to, prikazat će se i rezultati na subskalama zabrinutosti i emocionalnosti. Provedeni hi-kvadrat test je pokazao da i na subskali zabrinutosti ne postoji statistički značajna razlika između studenata i studentica ( $p > 0.05$ ), odnosno, i muški i ženski ispitanici pokazuju podjednake razine zabrinutosti. No, suprotno tome, na subskali emocionalnosti, primjenom hi-kvadrat testa je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika ( $p < 0.05$ ) u doživljavanju emocionalnosti između studenata i studentica, pri čemu studentice puno češće izražavaju visoku emocionalnost od studenata. Rezultati su prikazani i u tablici 6 te na slici 5. Referirajući se na postavljenu hipotezu prema kojoj se očekuje da studentice doživljavaju višu razinu ispitne anksioznosti od studenata, važno je napomenuti podatak da su studentice emocionalnije od studenata, što je jedna od dimenzija ispitne anksioznosti.

Tablica 6

Hi-kvadrat test razlike u doživljavanju ispitne anksioznosti, zabrinutosti i emocionalnosti između studenata i studentica

	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Ispitna anksioznost	1,455	1	0,228
Zabrinutost	0,317	1	0,573
Emocionalnost	5,462	1	<b>0,019*</b>

\*-statistički značajna razlika ( $p < .05$ ,  $N=88$ )



Slika 5. Razlike u doživljavanju ispitne anksioznosti, zabrinutosti i emocionalnosti između studenata i studentica

Posljednji istraživački problem kojim se bavi ovaj diplomski rad je ispitati postoje li razlike u intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob ispitanika. Provedeni Kruskal-Wallis test je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika ( $p > 0.05$ ) u intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob ispitanika. Ovakvi podaci su u skladu s očekivanjima, stoga se prihvaća postavljena hipoteza prema kojoj dob studenata neće utjecati na intenzitet doživljavanja ispitne anksioznosti. Kruskal-Wallis testom ispitalo se i postoje li razlike na subskalama zabrinutosti i emocionalnosti s obzirom na dob ispitanika, te je također utvrđeno da nema statistički značajnih razlika ( $p > 0.05$ ) u zabrinutosti i emocionalnosti studenata s obzirom na njihovu dob. Rezultati su prikazani i u tablici 7.

Tablica 7

Rezultati dobiveni Kruskal-Wallis testom

	$\chi^2$	df	$p$
Ispitna anksioznost/dob	1,019	3	,797
Zabrinutost/dob	0,104	3	0,991
Emocionalnost/dob	1,752	3	0,625

## 5. RASPRAVA

Cilj provedenog istraživanja bio je dobiti uvid u fenomenologiju ispitne anksioznosti, koliko intenzivno ju studenti doživljavaju, ispitati koliki dio doživljava visoku razinu ispitne anksioznosti te postoji li razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti s obzirom na spol i dob.

Provedenim istraživanjem došlo se do zanimljivih podataka i saznanja. Za početak, spomenut će se brojka od 22.72% ispitanika koji iskazuju visoku ispitnu anksioznost. Uzorak ispitanika je mali i prigodan, a ipak više od 20% zadovoljava teorijski kriterij za visoku ispitnu anksioznost koji iznosi od 31 do 44. Ovakvi rezultati su vrlo slični rezultatima istraživanja provedenih u SAD-u i Velikoj Britaniji koji su pokazali da visoka ispitna anksioznost pogađa između 25% i 30% studenata (McDonald, 2001; Zeidner, 1998; sve prema Orbach, Lindsay i Grey, u tisku; sve prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Ako se svemu navedenome dodaju i informacije prema kojima se u SAD-u 20% visoko ispitno anksioznih studenata ispisuje s fakulteta uslijed ponavljanih akademskih neuspjeha (Tobias, 1979; prema Wachelka i Katz, 1999; sve prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012), te da je visoka razina ispitne anksioznosti povezana s niskim samopoštovanjem, padanjem razreda, kao i negativnim stavovima prema školi i studiranju (Bryan i sur., 1983; prema Wachelka i Katz, 1999; sve prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012), a što sve posljedično dovodi do ugrožavanja fizičkog i mentalnog zdravlja studenata, i to u obliku povećanog konzumiranja alkohola i ostalih opojnih sredstava (Further, Keiffer, Cronin, Gawet, 2006; prema Damer i Melendres, 2011), onda 20% studenata predstavlja značajnu brojku u vidu važnosti preveniranja ovakvih neželjenih oblika ponašanja. Također, na skali samoprocjene ispitne anksioznosti, istaknula se značajna brojka od 18.3% ispitanika koji su se procijenili visoko ispitno anksioznima. Usporedbom rezultata na mjeri ispitne anksioznosti dobivene Upitnikom ispitne anksioznosti i samoprocjene ispitne anksioznosti, iz distribucije rezultata samoprocjene razine ispitne anksioznosti vidljivo je da je većina ispitanika iskazala nešto veću ispitnu anksioznost od prosječne vrijednosti, za razliku od rezultata na Upitniku gdje je veći broj niže ispitno anksioznih sudionika. Time se može zaključiti da se studenti u prosjeku procjenjuju nešto više anksioznima, nego što je to pokazao Upitnik ispitne anksioznosti. Međutim, zanimljivo je vidjeti da je broj visoko ispitno anksioznih studenata veći na Upitniku ispitne anksioznosti, nego na varijabli samoprocjene. Vezano uz analize i rezultate dobivene na subskalama zabrinutosti i emocionalnosti, važno je spomenuti da 30% studenata iskazuje iznadprosječnu zabrinutost, te njih 34.1% izrazilo je iznadprosječne rezultate na subskali emocionalnosti. U nedostatku istraživanja, ne mogu se usporediti ovako dobiveni podaci s već postojećima, no



poznato je da upravo fokus na negativne misli i preokupacija fiziološkim uzbuđenjem dovode do smanjenja resursa za rješavanje zadataka koji su stavljeni pred studente, odnosno, do oskudnih akademskih postignuća (Derakshan i Eysenck, 2009; Derakshan, Eysenck, Santos i Calvo, 2007; Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones i Van Norman, 1979; sve prema Damer i Melendres, 2011). Stoga je nesumnjivo važno ukazati na veliku brojku od oko 30% studenata koji iskazuju iznadprosječnu zabrinutost i emocionalnost te sve popratne pojave i posljedice ovakvog doživljavanja i osjećanja.

Drugim istraživačkim problemom željela se istražiti povezanost između ispitne anksioznosti i spola. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem su neočekivani, te uglavnom u suprotnosti s već provedenim istraživanjima na ovu temu. Kako navodi Miočić-Stošić (2012), podaci različitih istraživanja ukazuju na veću izraženost ispitne anksioznosti kod ženskih ispitanika (Beck-Dvoržak i sur., 1972, Nijhawan, 1972, Davids, 1973, Tadić, 1981, Zorman, 1981, Couch i sur., 1981, Payne, 1984, Furst i sur., 1985, Sowa i LaFleur, 1986; sve prema Arambašić, 1988; Vrbešić i Vlahović-Štetić, 2007). Rezultati istraživanja u ovom diplomskom radu su pokazali da se studenti i studentice ne razlikuju s obzirom na općeniti doživljaj ispitne anksioznosti, međutim, fiziološke manifestacije (subskala emocionalnosti) ispitne anksioznosti značajno su prisutnije kod studentica. Objašnjenje ovakvih nalaza dala je Arambašić (1988; prema Miočić-Stošić, 2012) koja govori da su žene ili zaista anksioznije u ispitnim situacijama, ili su samo spremnije prihvatiti i reći da su (više) anksiozne. Slično objašnjavaju Vrbešić i Vlahović-Štetić (2007) koje ovakve rezultate interpretiraju usvajanjem spolnih uloga, odnosno socijalizacijom tijekom koje su žene spremnije priznati svoje strahove. Međutim, istraživanjem koje je provela Bravić (2011) za potrebe diplomskog rada došlo se do sličnih podataka kao i istraživanjem u ovom diplomskom radu. U vezi s navedenim, značajno je spomenuti kako emocionalna komponenta ispitne anksioznosti, za razliku od kognitivne komponente, nema većih štetnih učinaka na akademska postignuća (Deffenbacher, 1980; Elliot i McGregor, 1999; prema Živčić-Bećirević, 2003), što može biti jedna od implikacija za kreiranje preventivnih smjernica i intervencija u budućnosti.

Posljednjim istraživačkim problemom ispitivale su se razlike u intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob ispitanika. Prvotno postavljena hipoteza je ona prema kojoj ne postoji razlika u intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti s obzirom na dob studenata. Rezultati dobiveni u ovom diplomskom radu potvrdili su postavljenu hipotezu, te je važno napomenuti da su ovi podaci u skladu s podacima iz literature, prema kojima ispitna anksioznost raste do osamnaeste godine, nakon čega dostiže određenu razinu i stabilizira se.

Ovo je objašnjeno promjenama u kognitivnom razvoju, odnosno, smatra se da razvijenije logičko mišljenje omogućuje bolje predviđanje mogućih povreda samopoštovanja (Lacković-Grgin, 2000). Slično objašnjava i Čoso (2012) koja kaže da se strah od ispitivanja javlja već u prvom razredu osnovne škole sa pojačanjem intenziteta do početka srednjoškolskog obrazovanja, kada se stabilizira. Stoga, dobiveni podaci nisu iznenađujući budući da su i oni u skladu s literaturom i prethodno provedenim istraživanjima. Sve u svemu, može se zaključiti da postoje različiti nalazi koji ukazuju na kontradiktorne zaključke vezano uz utjecaj spola i dobi na doživljavanje ispitne anksioznosti, a neki već prijašnji rezultati u skladu su s dobivenim nalazima opisanim u ovom diplomskom radu.

U skladu sa svime navedenim, nesumnjivo je važno osnažiti učenike i studente, ali i same nastavnike te ostale sudionike obrazovnog procesa pružajući im informacije potrebne za što učinkovitije sudjelovanje u obrazovnom sustavu i procesu kako bi mogli izvući najbolje rezultate iz samog procesa. Različitim intervencijama, metodama, i tretmanima ispitne anksioznosti mogu se postići željeni rezultati. U skladu s time, Ergene (2003; prema Damer i Melendres, 2011) govori da postoje različiti oblici intervencija prema učenicima i studentima koji doživljavaju simptome ispitne anksioznosti, no, ipak, meta-analiza 56 studija dovela je do zaključka da su najučinkovitije intervencije upravo kombinacija kognitivnih (racionalno emocionalna terapija, kognitivno restrukturiranje) i bihevioralnih pristupa (sistemska desenzitizacija, trening relaksacije, biofeedback, i sl.). Kognitivni tretmani ispitne anksioznosti usmjereni su na smanjenje percepcije ispitne situacije kao prijeteće, na ublažavanje zabrinutosti o reakcijama drugih na njihov neuspjeh (npr. razočarenje roditelja), te na iracionalna vjerovanja koja pridonose negativnoj samoprocjeni i negativnim očekivanjima o postignuću. Jedna od tehnika za redukciju ispitne anksioznosti koja se pokazala učinkovitom je sistemska desenzitizacija, odnosno, terapija postupnog izlaganja situacijama kojih se osoba boji. Osoba prvo postepeno uči kako se opustiti i kontrolirati tjelesne reakcije straha, a potom zamišlja situacije kojih se boji, s kojima se naposljetku suočava (Erceg, 2007). Također, korisna je i tehnika kognitivnog restrukturiranja koja se sastoji u prepoznavanju neadekvatnih misli i izgradnji pozitivnih interpretacija situacija (Erceg, 2007). Prema rezultatima istraživanja (Mohorić 2008), studenti koji izvještavaju o češćem javljanju pozitivnih automatskih misli zadovoljniji su sobom kao studentima te su i njihovi roditelji zadovoljniji njihovim studiranjem, u odnosu na studente koji izvještavaju o rjeđem javljanju pozitivnih automatskih misli. Uz to, ti studenti izvještavaju i o manjem broju simptoma ispitne anksioznosti. Pozitivne misli vjerojatno motiviraju studenta i potiču ga na

bolju i pravovremenu pripremu za ispit, što rezultira boljim postignućem i većim zadovoljstvom sobom. Slično objašnjava i model stanja uma, tzv. States of Mind Model (Schwartz, 1997; Kendall i Treadwell, 2007; prema Juretić, 2008). Prema ovom modelu kod pojave ispitne anksioznosti je ključna relativna ravnoteža između negativnih i pozitivnih misli. Adaptivno funkcioniranje javlja se kada je prisutan veći skup pozitivnih misli koje usmjeravaju stabilno funkcioniranje, za razliku od negativnih koje su istaknute kako bi usmjeravale suočavanje sa stresorima. Točka ravnoteže je omjer od približno 62% pozitivnih naspram 38% negativnih informacija. U skladu s time, optimalno psihološko funkcioniranje je odraz ravnoteže između pozitivnih i negativnih misli. Odstupanja od te ravnoteže narušavaju procesiranje što dovodi do smanjenog psihološkog funkcioniranja. Kako navode Wachelka i Katz (1999) nakon primjene osmotjednog kognitivno-bihevioralnog tretmana koji je uključivao progresivno mišićnu relaksaciju, vođenu imaginaciju i trening samoinstrukcija relativno brzo dolazi do smanjenja ispitne anksioznosti i poboljšanja akademskog samopoštovanja (Živčić-Bećirević, 2005).

Iako je nesumnjivo važno i potrebno poznavati upravo spomenute tretmanske oblike u ublažavanju ispitne anksioznosti, ipak, u ovom radu će se naglasak staviti na preventivne oblike i smjernice kako bi se ispitna anksioznost spriječila prije nego li dosegne kritičnu razinu. U konačnici, svrha ovakvog i sličnih istraživanja je njihova iskoristivost u planiranju programa prevencije ispitne anksioznosti, čime bi se studentima olakšalo suočavanje i nošenje s ispitnom anksioznosti, te će se upravo zato spomenuti i određeni vidovi mogućih preventivnih aktivnosti u smjeru ublažavanja anksioznih teškoća kod učenika i studenata. Podrška ovoj ideji pronađena je u radu Zeidnera (2007) koji je došao do spoznaje kako primarno preventivno educiranje o vještinama suočavanja s ispitnom situacijom u učionicama mogu biti jednako učinkovite kao i klinički orijentirane intervencije koje se poduzimaju tek nakon što je ispitna anksioznost dosegla kritičnu razinu. Stoga, autor objašnjava da je puno učinkovitije ojačati učenike adekvatnim vještinama suočavanja prije nego što se pojave negativni simptomi ispitne anksioznosti. Prvenstveno, vrlo je važno pravovremeno prepoznati ispitnu anksioznost kako bi se moglo raditi na njenom ublažavanju i uklanjanju. Razlozi tome su prethodno već objašnjeni, no ono što ističe Miočić-Stošić (2012, prema Živčić-Bećirević i sur., 2007) je činjenica da mnogi studenti nisu uspješni upravo zbog nemogućnosti adekvatnog nošenja s nekim aspektima studentskog života te socijalne okoline na fakultetu. Zeidner (2007) objašnjava da je važno poučiti i vježbati sa učenicima vještine nošenja sa stresom i anksioznosti u ispitnim situacijama, i to već u predškolskim i osnovnoškolskim

ustanovama, odnosno, prije nego se utvrde akutne razine ispitne anksioznosti. Živčić-Bećirević (2005) objašnjava da anksiozni učenici u ispitnoj situaciji nerijetko imaju i slabe navike učenja i neadekvatne vještine odgovaranja, zbog čega je važno aktivnosti usmjeriti na ublažavanje ispitne anksioznosti kroz trening vještina, koji uključuje upute o korištenju tehnika koje im mogu pomoći u ispitnoj situaciji, ali i na prethodno spomenuti kognitivno-bihevioralni tretman. Na taj način kada se učenici/studenti nađu u ispitnim situacijama te počnu osjećati i doživljavati simptome anksioznosti, moći će ih sami prepoznati i utjecati na njihovo ublažavanje. Programi poučavanja strategijama suočavanja i uvježbavanja upotrebe strategija u specifičnim stresnim situacijama bi se mogli provoditi u školama. Učenike i studente treba poučavati djelotvornim načinima suočavanja sa stresom, anksioznosti i situacijom školskog neuspjeha. Ovakvi programi mogu pomoći učenicima i studentima da ocjenjivanje znanja prihvate kao sastavni dio procesa učenja i poučavanja (Brdar, 2006; prema Šašić i Sorić, 2011). Sve navedeno dovodi do zaključka kako je važno nastavnike upoznati s ulogom koju kvaliteta interakcije učenik-nastavnik ima u procesu poučavanje-učenje. Pokazalo se poželjnim da profesori prilikom usmenih ispita pokušaju prepoznati ispitno anksiozne studente, te da ukažu razumijevanje dajući im vremena za dosjećanje informacija (Erceg, 2007). Nastavnici bi mogli imati značajnu ulogu u identificiranju anksioznih simptoma kod studenata, ali i u pružanju informacija o postojećim oblicima pomoći kako bi se studentima omogućilo da u potpunosti ispune svoje potencijale. Poželjno je i savjetovanje o učinkovitim metodama i tehnikama učenja te pripremanja za ispite, pri čemu se vrlo važnim pokazalo informiranje studenata da će poboljšanje njihovih metoda učenja dovesti do redukcije ispitne anksioznosti kao i do poboljšanja njihovih ocjena (Gonzalez, 1995; prema Erceg, 2007). Što se tiče savjetovanja, spomenut će se i projekt Sveučilišta u Zagrebu pod nazivom Unipsinet - razvoj mreže sveučilišnih službi i unapređenje skrbi o psihološkom zdravlju studenata (Drusany, Ajduković, Divjak, Jokić-Begić, Kranželić, Rimac; 2012). Ovim projektom procjenjivale su se potrebe studenata za podrškom tijekom studiranja. On-line anketom 1150 studenata je odgovaralo na pitanja vezana uz samoprocjenu ometajućih čimbenika tijekom studiranja (poteškoće prilagodbe na akademske zahtjeve, npr. tjeskoba vezana uz polaganje ispita, javna izlaganja, velika količina gradiva za učenje, zaostaci na studiju, nedostatak vremena; poteškoće psihosocijalne prilagodbe, npr. nezadovoljstvo socijalnim životom, neprihvatanje od strane kolega, poteškoće prilagodbe mjestu studiranja; preispitivanje izbora struke, npr. sumnja u pravilan izbor studija, nesigurnost u vezi buduće karijere, uvid da me ta struka ne zanima; opterećenost vanjskim obavezama/okolnostima (npr. financijski problemi, posao koji radim uz studij, obiteljski

problemi/okolnosti, loši uvjeti za učenje; zdravstvene teškoće i invaliditet, npr. tjelesni invaliditet, oštećenje vida, disleksija, kronična bolest, psihička bolest ili smetnja), samoprocjenu psihofizičkih i socijalnih teškoća (depresivnost, somatizacija, problemi u učenju/studiju, problemi u odnosima, nisko samopoštovanje, poteškoće fiziološke regulacije) te procjenu potreba za službama i aktivnostima podrške u područjima akademskog, karijernog i psihološkog savjetovanja i informiranja. Rezultati samoprocjene potreba studenata za uspješan proces studiranja govore kako studenti nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za studij i zahtjeve studija, doživljavaju da su preopterećeni sadržajima studija, te da postoje rodne razlike u pogledu ometajućih čimbenika o kojima treba voditi računa u pružanju odgovarajućih karijernih i savjetodavnih programa. Također, studenti percipiraju da je akademska zajednica slabo integrirana, što se odnosi na nedostupnost profesora, premalo socijalnih kontakata s kolegama i veliku disperziju službi i aktivnosti koje im se nude. Uz to, studentima nedostaju sadržaji vezani uz razvoj karijere i akademskih vještina kao i informacije o postojećim dostupnim sadržajima. Što se tiče potreba za službama i aktivnostima podrške u područjima akademskog, karijernog i psihološkog savjetovanja i informiranja, rezultati su pokazali da studenti iskazuju potrebu za organiziranom podrškom u okviru akademskog, karijernog i psihološkog savjetovanja i informiranja, a također, izražavaju veliku spremnost za uključivanje u takve sadržaje i aktivnosti, te najviše procjenjuju da bi koristili individualno savjetovanje, koje bi se nudilo od strane Sveučilišta i njegovih sastavnica. Najveći interes, studenti iskazuju za svim oblicima informiranja i savjetovanja vezanim uz razvoj karijere i vještina aktivnog traženja zaposlenja po završetku studija, to je posebno izraženo na višim godinama studija. Dok je na nižim godinama studija nešto izraženija potreba za razvojem akademskih vještina, pogotovo strategija učenja i uspješne organizacije vremena. Studenti navode potrebu i za savjetovanjem vezanim uz akademske i osobne poteškoće. Može se zaključiti da prikazani rezultati podržavaju razvijanje podrške studentima u smjeru savjetovanja vezano uz akademske i osobne poteškoće, što, između ostalog, obuhvaća i ispitnu anksioznost. Ujedno, Zeidner (2007) daje neke praktične smjernice za optimiziranje uvjeta ispitivanja i testiranja učenika i studenata: unaprijed informirati o uvjetima ispitivanja (vremensko ograničenje, sadržaj ispitivanja, oblik i način ispitivanja i slično), nastojati zadržati prosječnu razinu težine zadataka, započeti ispitivanje s lakšim zadacima te nastojati izbjegavati zadatke ekstremne težine, pružiti izbor u odabiru oblika ispitivanja (npr. esej, usmeno odgovaranje, test višestrukih izbora, odgovaranje putem računala i sl.), stvoriti ugodnu atmosferu prilikom ispitivanja izbjegavajući natjecateljski duh i situacije koje predstavljaju prijetnju studentu, upotrebljavati humor, puštati umirujuću glazbu,

ponuditi grickalice, osigurati fleksibilno vrijeme ispitivanja prilagođeno individualnim potrebama studenata kadgod je to moguće, pružiti socijalnu i emocionalnu podršku ispitno anksioznim studentima te osigurati prostore za ispitno anksiozne studente u kojima bi se opustili i koncentrirali na zadatke. Ovakvi i prethodno navedeni uvjeti i postupci, uz dodatna istraživanja i ispitivanja ove teme, mogli bi služiti kao smjernice za izgradnju uspješnih i učinkovitih programa prevencije ispitne anksioznosti u budućnosti.

## 6. KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE

Ovim istraživanjem nastojao se obuhvatiti što heterogeniji uzorak ispitanika, ipak, rezultati istraživanja ne mogu se generalizirati na cijelu studentsku populaciju budući da uzorak nije obuhvatio studente svih fakulteta niti svih dobnih i obrazovnih skupina. Bilo bi značajno prikupiti podatke na drugim dobnim i obrazovnim skupinama i usporediti tako dobivene rezultate.

Ujedno, podaci prikupljeni ovim istraživanjem temeljeni su na samoprocjenama studenata koje ne prikazuju nužno objektivno stanje, što znači da bi bilo dobro ovako prikupljene podatke usporediti s procjenama značajnih drugih u životima ispitanika. Time bi se moguće mogla povećati valjanost rezultata istraživanja.

Nadalje, podaci su se prikupljali sredinom semestra, odnosno, izvan ispitnih rokova zbog čega je moguće da su ispitanici velikim dijelom postizali niže rezultate na mjeri ispitne anksioznosti. Stoga, bilo bi poželjno podatke prikupiti za vrijeme ispitnih rokova, osobito prije ili nakon pojedinih ispita čime bi se dobili pouzdaniji podaci.

Uz navedeno, ograničenja istraživanja nedvojbeno predstavljaju i mali broj ispitanika, nejednak broj muških i ženskih ispitanika te nenormalna distribucija rezultata istraživanja zbog čega su se morali koristiti neparametrijski testovi prilikom obrade podataka.

## 7. ZAKLJUČAK

Glavni problemi ovog diplomskog rada bili su istražiti koliki dio ispitanog uzorka studentske populacije doživljava visoku razinu ispitne anksioznosti, zatim, ispitati postoji li razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti s obzirom na dob i spol studenata. Rezultati su pokazali da 22.72% ispitanika iskazuje visoku ispitnu anksioznost. Razlike u doživljavanju ispitne anksioznosti s obzirom na dob i spol upućuju na zaključak kako muški i ženski ispitanici pokazuju podjednake razine ukupne ispitne anksioznosti, kao i da nema razlika u doživljavanju ispitne anksioznosti s obzirom na dob ispitanika. Kako je navedeno i ranije, ovim istraživanjem dobili su se podaci koji dijelom jesu, a dijelom i nisu u skladu s nekim drugim istraživanjima provedenima na ovu temu. Ovakvo iskustvo tijekom pisanja i istraživanja teme ispitne anksioznosti ukazuje na važnost procjene potreba svake pojedine populacije koja se planira obuhvatiti nekim projektom/programom. Detaljnom procjenom potreba mogu se uvidjeti karakteristike same populacije te se time program lakše prilagođava potrebama korisnika, što može učiniti svaki program korisnijim i učinkovitijim. Konkretno, važno je istražiti potrebe škole, zajednice, županije, i na taj način uskladiti programske aktivnosti sa obilježjima njegovih korisnika i područja na kojem žive.

Budući da su brojni autori ukazali na negativne posljedice doživljavanja ispitne anksioznosti i poteškoće koje prate studente uslijed doživljavanja simptoma ispitne anksioznosti, nužno je učiniti obrazovne sustave manje prijetećima za učenike i studente te im na taj način omogućiti što kvalitetniji i ugodniji rast i razvoj. Tome mogu pridonijeti brojne aktivnosti, poput organiziranja slobodnih aktivnosti u okviru Fakulteta i Sveučilišta, zatim, aktivnosti vršnjačke potpore kao što je mentorstvo starijih studenata za mlađe, također, individualizirani pristup svakom studentu prilikom ispitivanja, i slične aktivnosti koje bi mogle doprinijeti ugodnijoj atmosferi, učinkovitijem učenju, a sve u svrhu ostvarenja potencijala svakog studenta.

Ovakvi zaključci mogu poslužiti kao smjernica za daljnja istraživanja fenomena ispitne anksioznosti, ali i za kreiranje programa prevencije koji su nužni u ovom području.



## 8. LITERATURA:

1. Bamburač, J., Budanko, Z. i Jukić, V. (1989). Strah – psihijatrijska perspektiva. *Obnovljeni život*, 44,3, 250-265.
2. Benčić, T. (2014). *Anksioznost*. <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucne teme/anksioznost/>
3. Benčić, T. (2014). *Državna matura – kako pobijediti ispitnu anksioznost!* <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucne teme/drzavna-matura-kako-pobijediti- ispitnu-anksioznost/>
4. Bogosavljević, R. (2008). Suvremene koncepcije profesionalne pripreme i obrazovanja učitelja. *Šk. vjesn.* 57, 3-4, 259-285.
5. Bravić, I. (2011). Ispitna anksioznost i perfekcionizam u funkciji spola i školskog postignuća. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
6. Čoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak*, 153, 3–4, 443 – 461.
7. Damer, D. i Melendres, L. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36, 3, 163-177.
8. Damjanović, R. (2010). Finski obrazovni sustav. *Metodički ogledi*, 1,2, 201–224.
9. Drusany, D., Ajduković, M., Divjak, B., Jokić-Begić, N., Kranželić, V. i Rimac, I. (2012). Istraživanje procjene potreba studenata za podrškom tijekom studiranja. Izvješće za Senat Sveučilišta u Zagrebu.
10. Erceg Jugović, I. i Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 2, 299-316.
11. Erceg, I. (2007). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
12. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17, 1, 15-36.
14. Krnetić, I. (2006). Evaluacija racionalno emotivno bihevioralne terapije socijalne anksioznosti: istraživanje na pojedincu. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Nišu*.
15. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Lawson, J. (2006). Test anxiety: a test of attentional bias. Doktorski rad. The University of Maine.

17. Lebedina Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Miočić-Stošić, M. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti i akademske prilagodbe. Završni rad. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
19. Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17,1, 1-14.
20. Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja (2011). *Istraživanje o primjeni bolonjskog procesa na hrvatskim sveučilištima*. [http://www.nsz.hr/novosti-i-obavijesti/vijesti\\_iz\\_znanosti\\_i\\_obrazovanja/istrazivanje-o-primjeni-bolonjskog-procesa-na-hrvatskim-sveucilistima/#r](http://www.nsz.hr/novosti-i-obavijesti/vijesti_iz_znanosti_i_obrazovanja/istrazivanje-o-primjeni-bolonjskog-procesa-na-hrvatskim-sveucilistima/#r)
21. Novak, M. i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15, 3, 473-498.
22. Piršl, E. i Ambrosi-Randić, N. (2010). Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja? *Informatol*. 43, 3, 212-218.
23. Prekodravac, T. (2011). Kako se nositi s tremom na ispitu? *Dijete, vrtić, obitelj*, 64, 27-28.
24. Rijavec i Marković (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika* 16, 9, 1, 8-17.
25. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja, Možemo li naučiti učiti*. Zagreb: Naklada Slap.
26. Spielberger, C. i Vagg, P. (1995). *Test anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. Wahington, DC: Taylor and Francis.
27. Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija* 14, 1, 35-55.
28. Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica (2007). Dijagnosticiranje anksioznih poremećaja. *Medix*, 13, 56-58.
29. Vrbešić, S. i Vlahović-Štetić, V. (2007). Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i strah od ispitivanja. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
30. Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija* 5, 2, 271-293.

31. Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, (pp.165-184). Boston: Elsevier Academic Press.
32. Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja Zagreb*, 67,5, 703-720.
33. Živčić-Bećirević, I. (2005). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 86, 6, 987-1004.
34. Živčić-Bećirević, I., Juretić, J. i Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskoga uspjeha studenata. *Psihologijske teme*, 18, 1, 119-136.
35. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16, 1, 121-140.

