

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**ISPITNA ANKSIOZNOST: UZROCI, SIMPTOMI I
INTERVENCIJE**

Završni magistarski rad

Studentica: Lejla Džaferagić

Mentorica: Doc.dr. Amela Dautbegović

Sarajevo, 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Šta je ispitna anksioznost?	2
2.1. <i>Definicije ispitne anksioznosti</i>	3
2.2. <i>Povijest istraživanja ispitne anksioznosti</i>	5
2.3. <i>Prevalencija ispitne anksioznosti</i>	9
2.4. <i>Struktura ispitne anksioznosti</i>	9
3. Uzroci i rizični faktori za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti	12
3.1. <i>Uzroci ispitne anksioznosti</i>	12
3.1.1. <i>Individualni faktori</i>	13
3.1.2. <i>Kontekstualni faktori</i>	19
3.2. <i>Rizični faktori</i>	24
3.2.1. <i>Spol</i>	24
3.2.2. <i>Dob</i>	25
3.2.3. <i>Socioekonomski status</i>	27
3.2.4. <i>Kultura i rasa</i>	27
3.2.5. <i>Teškoće učenja</i>	29
3.2.6. <i>Obiteljski faktori</i>	30
4. Simptomi i moguće negativne posljedice ispitne anksioznosti	34
4.1. <i>Simptomi ispitne anksioznosti</i>	34
4.2. <i>Moguće negativne posljedice ispitne anksioznosti</i>	38
5. Preventivne mjere i intervencije u tretmanu ispitne anksioznosti	42
5.1. <i>Prevenција ispitne anksioznosti</i>	42
5.1.1. <i>Šta učenik/student može uraditi kako bi smanjio ispitnu anksioznost?</i>	43
5.1.2. <i>Kako nastavnici mogu smanjiti ispitnu anksioznost kod učenika?</i>	49
5.2. <i>Intervencije</i>	52
5.2.1. <i>Kognitivno-bihevioralna terapija</i>	53
5.2.2. <i>Sistematska desenzitizacija</i>	55
5.2.3. <i>Specifični pristupi</i>	56
6. Zaključak	57
7. Literatura	59

ISPITNA ANKSIOZNOST: UZROCI, SIMPTOMI I INTERVENCIJE

Lejla Džaferagić

SAŽETAK

U savremenom društvu ljudi se često nalaze u situacijama u kojima se provjeravaju njihova znanja, sposobnosti i vještine, a mnoge od tih evaluacija imaju ozbiljne posljedice na njihovu budućnost. Kod većine osoba je u takvim situacijama prisutna specifična vrsta anksioznosti, koja je poznata pod nazivom ispitna anksioznost. Cilj ovog rada je pružiti pregled spoznaja o ispitnoj anksioznosti, njenim najpoznatijim definicijama, uzrocima, simptomima, posljedicama te preventivnim mjerama i intervencijama koje se najčešće primjenjuju u praksi. U okviru rada prvo je operacionalizirana ispitna anksioznost te dat prikaz njenih najpoznatijih definicija. S obzirom da je zanimanje za ovu temu variralo kroz vrijeme, prikazana je duga povijest istraživanja ispitne anksioznosti te su navedene neke od njenih najpoznatijih teorija. Zatim, opisana je struktura ovog višedimenzionalnog konstrukta i budući da se radi o vrlo rasprostranjenoj pojavi, navedena je i njena prevalencija. Također, opisani su različiti rizični faktori i uzroci koji mogu biti odgovorni za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti, a neki od njih su spol, dob, rasa i kultura, teškoće učenja, socioekonomski status te mnogi individualni i kontekstualni faktori. U okviru rada navode se različiti simptomi ispitne anksioznosti te mnoge posljedice koje ima na fizičko i mentalno zdravlje pojedinca, a naročito na akademsko postignuće. Iako se o ispitnoj anksioznosti obično govori kao o problemu, ipak je važno naglasiti da to nije nužno negativna pojava zato što određena razina motivira pojedinca i može pozitivno djelovati. Budući da je ispitna anksioznost najviše prisutna kod učenika i studenata, pružene su smjernice za učenike/studente i nastavnike na koji način mogu smanjiti razinu ispitne anksioznosti. U posljednjem dijelu ovog rada prikazane su različite terapijske metode za ublažavanje ispitne anksioznosti, među kojima se najviše ističu kognitivno-bihevioralne strategije i relaksacione tehnike. Nadalje, sve veću popularnost stiču i tehnike alternativne i komplementarne medicine poput aromaterapije.

Ključne riječi: ispitna anksioznost, uzroci, simptomi, posljedice, tretman.

1. Uvod

U svakodnevnom životu osobe se često nalaze u različitim evaluativnim situacijama, odnosno situacijama u kojima se ispituju njihova znanja i sposobnosti, a od kojih prilično zavisi njihova budućnost. Gotovo da ne postoji osoba koja barem jednom u životu nije bila u doticaju s nekim oblikom testiranja u školi, na fakultetu, u situacijama profesionalne orijentacije i selekcije ili na radnom mjestu (Ljubić i Babić, 2017). S obzirom da je kompetitivnost jedna od važnih odrednica savremenog društva, evaluativne situacije su česta i neizostavna pojava u životu ljudi. Budući da se na osnovu ispitivanja i evaluacije uratka donose mnoge odluke koje utječu na tok nečije budućnosti, potpuno je shvatljivo da će osoba takve odluke ocijeniti vrlo važnim, a evaluativne situacije kao veoma stresne događaje (Baborac, 2012).

Jedan od izazova s kojim se ljudi susreću i različito suočavaju je *ispitna situacija*, koju obilježava procjena vlastitih postignuća i sposobnosti od strane drugih osoba (Zeidner, 1998, prema A.R. Salar, Baghaei, Zare i H. Salar, 2016a, prema Karasman, 2017). Većina ljudi osjeti strepnju prije važnih događaja poput poslovne prezentacije, sastanka, nekog važnog ispita i slično. Takva vrsta osjećaja je prikladna u ovim situacijama, iz razloga što ljudi prirodno osjete strah kada se suočavaju sa situacijama koje imaju neizvjestan ishod, u kojima trebaju opravdati očekivanja. S druge strane, kad se strepnja javi često ili je previše intenzivna te narušava psihofizički status i funkcioniranje osobe, tad istovremeno sprečava osobu da najprikladnije i najuspješnije odgovori na određeni zadatak. U literaturi se upravo iz tog razloga govori o specifičnoj formi anksioznosti, koja je poznata pod pojmom *test-anksioznost*, odnosno *ispitna anksioznost* (Latas, Pantić i Obradović, 2010). Odnosi se na sve vrste situacija u kojima se procjenjuju znanja i različite sposobnosti, kao na primjer inteligencija te sportske, umjetničke i slične vještine (Malobabić, Živković, Đorđević, Randelović, Mitić i Stanković, 2018).

U savremenom društvu ispitna anksioznost je postala univerzalno iskustvo (Lee, 2009; Stankov, 2010, prema Nadinloyi, Sadeghib, Garamaleki, Rostami i Hatami, 2013). Uobičajena je u svakodnevnim situacijama kad neko evaluira postignuća, interese ili sposobnosti, ali najčešće se ipak povezuje s ispitima (Birenbaum i Nasser, 1994, prema Karasman, 2017). Studenti se za vrijeme studiranja često nalaze u evaluativnim situacijama, a u značajnoj mjeri o tome ovisi njihova budućnost (Zeidner, 2007, prema Hamidović,

2018). Gotovo da ne postoji student koji nije doživio neugodu i uznemirenost prije ispita (Veličković i Nešić, 2007).

Zbog stalne važnosti testova u obrazovanju (Peleg, Deutch i Dan, 2016, prema Aydin, 2017), ispitna anksioznost je postala ozbiljan problem u savremenom društvu (Peleg, 2002, prema Aydin, 2017). Ljudi nekad imaju averziju prema obrazovanju samo zbog testova i ocjenjivanja (Moadeli i Ghazanfari, 2005, prema DordiNejad, Hakimi, Ashouri, Dehghani, Zeinali, Daghighi i Bahrami, 2011). S obzirom na činjenicu da potencijalni napredak u modernom društvu često zavisi od rezultata testa (Peleg, 2004, prema Aydin, 2017), ispitna anksioznost je negativan emocionalni odgovor na trenutnu ili buduću situaciju koja uključuje procjenu (Aydin, 2017). Tačnije, ispitna anksioznost predstavlja skup fizioloških i kognitivnih odgovora na pritisak ili stres koji se javljaju zbog zabrinutosti oko nadolazećih ispita i realiziranog postignuća (Jelić, Popov i Sretković, 2014). Zarevski i Mamula (2008) ističu da mnoge studente muči ispitna anksioznost (Malobabić i sur., 2018).

U okviru rada „Ispitna anksioznost: uzroci, simptomi i intervencije“ nastojati će se odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Operacionalizacija ispitne anksioznosti?
2. Koji su uzroci i faktori rizika za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti?
3. Koji su simptomi i moguće negativne posljedice ispitne anksioznosti na određene aspekte funkcionisanja učenika u obrazovnom kontekstu?
4. Koje se preventivne mjere i intervencije koriste u tretmanu ispitne anksioznosti?

2. Šta je ispitna anksioznost?

Anksioznost je pretjerano stanje pobuđenosti kod kojeg je prisutna zabrinutost od onoga što će se desiti zbog anticipacije budućih neugodnih događaja (DSM, prema Velki i Romstein, 2015). Na temelju situacija u kojima se pojavljuje anksioznost i simptoma kojima se odražava Vulić-Prtorić (2003) razlikuje nekoliko vrsta anksioznosti, a to su socijalna, tjelesna, separacijska, zabrinutost, anksiozna osjetljivost i ispitna anksioznost.

Anksioznost koja se javlja u evaluativnim situacijama je u značajnoj mjeri povezana sa anksioznošću koja se pojavljuje u drugim situacijama (Gordon i Sarason, 1955; Vulić-Prtorić, 2003, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Dva najčešća tipa anksioznosti koja se pojavljuju kod studenata su *ispitna anksioznost i strah od javnog nastupa* koji se isprepliću međusobno (De Lucia i sur., 2006, prema Jović, 2015).

Osim pojma ispitna anksioznost, u literaturi se može naići i na pojam *strah od ispitivanja*. Arambašić i Krizmanić (1986, prema Erceg, 2007) navode da je strah od ispitivanja stanje kognitivne uznemirenosti i emocionalne ushićenosti koje se pojavljuje u ispitnim situacijama ili prilikom anticipiranja takvih situacija, a može se različito manifestirati (znojenje, ubrzano lupanje srca, uzbuđenost, potištenost poslije ispitivanja, neugoda, promišljanje o irelevantnim stvarima i slično) (Hamidović, 2018). Ove autorice imaju veću sklonost prema tome da govore o strahu od ispitivanja nego o ispitnoj anksioznosti zato što je anksioznost najčešće definirana kao neki nedefinirani strah potaknut objektivno nepostojećom, nespecifičnom situacijom tokom koje pojedinac doživljava uznemirenost i neugodu. Za razliku od anksioznosti, strah je emocija kod koje pojedinac obično zna čega se boji (Vrbešić, 2007).

2.1. Definicije ispitne anksioznosti

Prve definicije ispitne anksioznosti definirale su je kao stanje fiziološke uzbuđenosti koje je povezano s aktivacijom autonomnog nervnog sistema. Ranije zanemarena uloga kognitivne procjene istaknuta je u Lazarusovom transakcijskom modelu stresa. Postoji variranje intenziteta straha, napetosti, zabrinutosti i s njima povezane aktivacije autonomnog nervnog sistema u funkciji stepena percipirane prijetnje. Percepciji ispitne situacije kao prijeteće doprinose mnogi faktori kao npr. sposobnosti učenika i poznavanje gradiva, priroda ispitnih pitanja, snalažljivost i spremnost za ispitnu situaciju i drugi (Živčić-Bećirević i Rački, 2006).

Mnogi autori su dali svoje definicije ispitne anksioznosti. Međutim, ne postoji neko opšte prihvaćeno tumačenje ispitne anksioznosti. Spielberger i Vagg (prema Yager, 2008) su definirali ispitnu anksioznost kao emocionalno stanje koje pojedinac doživi za vrijeme ispitnih situacija, a uključuje osjećaje brige, straha, nelagode i nemira, povezane sa fiziološkim uzbuđenjem uslijed aktivacije autonomnog nervnog sistema (Hamidović,

2018). Zatim, Pauk (1984) smatra da ispitna anksioznost ili tjeskoba označava grupu emocionalnih i fizioloških reakcija na pritisak ili stres koji se pojavljuje zbog zabrinutosti za nadolazeće ispite (Polić, 2015). Prema Hong (1998) ispitna anksioznost predstavlja složen multidimenzionalni konstrukt koji sadrži fiziološke, afektivne i kognitivne odgovore na situacije procjene (Mohorić, 2008). Sarason (1980) definira ispitnu anksioznost kao nastojanje da se u situacijama procjene reaguje sebi usmjerenim interferirajućim odgovorima kao što su osjećaji zabrinutosti zbog potencijalnog neuspjeha, bespomoćnosti i neprikladnosti praćeni sklonošću da se napusti ispitna situacija (Jurin, 2009).

Najčešće je ispitna anksioznost određena kao stanje napetosti, uzbuđenosti, osjećaja neugode i brige koja se pojavljuje u ispitnim situacijama, poslije njih i prilikom njihovog zamišljanja i očekivanja (Arambašić, 1988, Zarevski, 2002, prema Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Prema Whitaker Sena, Lowe i Lee (2007) ispitna anksioznost je definirana kao emocija u čijoj osnovi su strepnja, strah i osjećaj bespomoćnosti, što obično obilježava situacije u kojima se osoba suočava sa opasnošću „licem u lice“ (Suzić, 2015). Ona se također može odrediti kao vrsta anksioznosti koja sprečava uspješnu primjenu prethodno stečenih informacija tokom ispitivanja, a umanjuje i uspjeh osobe (Cetinkaya, 2018, prema Borekci i Uyangor, 2018). Pekrun (2009) definira ispitnu anksioznost kao emociju povezanu s prijetnjom neuspjeha na ispitu (Sorić, 2014, prema Čibarić, 2015). Lawson (2006) je dao sličnu definiciju te smatra da se ispitna anksioznost može definirati kao panika, strepnja i misli o neuspjehu tokom ispitne situacije (Čibarić, 2015).

Prema Vulić-Prtorić (2003) ispitna anksioznost je anksioznost koja se javlja u situacijama procjenjivanja ili ispitivanja, a koja povećava količinu pogrešaka u zadacima i broj reakcija koje su nevezane za zadatak (Cvitković, 2007). Sieber (1980; prema Arambašić, 1988) je ispitnu anksioznost definirao kao skup fizioloških, fenomenoloških i bihevioralnih odgovora na grupu podražaja koji su u iskustvu asocirani s ispitivanjem ili procjenom te se javljaju zbog brige od potencijalnog neuspjeha (Dautbegović, 2010). Slično tome, Zeidner (1998) opisuje ispitnu anksioznost kao skup fenomenoloških, fizioloških i bihevioralnih odgovora koji prate zabrinutost zbog mogućih negativnih posljedica ili neuspjeha na ispitu ili sličnim evaluativnim situacijama (Brooks, Alshafei i Taylor, 2015). Zatim, Tobias (1985; Arambašić, 1988) smatra da je ispitna anksioznost

vrsta anksioznosti koja je izazvana situacijama evaluiranja, a naročito primjenjivanjem testova u školi (Pahić, 2008).

2.2. Povijest istraživanja ispitne anksioznosti

Istraživanje ispitne anksioznosti ima dugu povijest (Stöber i Pekrun, 2004). Započelo je 1914. godine proučavanjem urina (Folin, Demis i Smillie, 1914, prema Lamb, Scott, Bentley i Sumner, 2018). Prethodne studije pokazale su da su pacijenti s depresijom ili anksioznošću u psihijatrijskoj bolnici imali emocionalnu glikozuriju ili povišenu razinu šećera u urinu. Folin i sur. (1914) proveli su svoju studiju kako bi utvrdili da li će studenti imati slične razine šećera prije i poslije važnih ispitivanja. Od 34 studenta druge godine na Harvard Medical School (svi muškarci), jedan je imao visoku razinu šećera tokom oba perioda prikupljanja, a dodatnih šest učenika imalo je visoku razinu tek nakon ispita. Nijedna od 36 studentica sa Simmons College-a nije imala povišene razine šećera prije ispita, ali šest je imalo više razine u urinu nakon ispitivanja. Na osnovu takvih dobijenih rezultata Folin i sur. (1914) su zaključili da „*izražen mentalni i emocionalni napor može stvoriti privremenu glikozuriju u čovjeku*“ (Lamb i sur., 2018). Slično tome, Cannon (1929), koji je istraživao homeostazu i autonomni nervni sistem, našao je dokaze o glikozuriji poslije stresnog ispita (Lawson, 2006). Od devet studenata, kod četiri studenta je pokazana povišena razina glukoze u urinu poslije ispita, dok prije istog ispita niti kod jednog studenta nije pronađen nalaz glikozurije (Cannon, 1929, prema Mančić, 2019).

Bloch i Brackenridge (1972) su na osnovu uzoraka krvi studenata medicine poslije važnog ispita, otkrili da postoji snažna negativna povezanost između samoprocjene učinaka ispita i visoke razine kolesterola u plazmi, fiziološkog pokazatelja stresa (Lawson, 2006). Studenti koji su izvijestili o lošem uratku imali su neobično visoku razinu kolesterola u plazmi u krvi u odnosu na studente koji su sebe procijenili uspješnim na ispitu (Lawson, 2006). Ove ranije studije su pokazale postojanje fizioloških reakcija i bioloških promjena u tijelu, vjerovatno zbog anksioznosti. To je dovelo do više studija koje su se usmjerile na fiziološka svojstva ispitne anksioznosti. Međutim, ove studije nisu identificirale emocionalna stanja koja se obično javljaju za vrijeme ispitivanja (Spielberger i Vagg, 1995, prema Lawson, 2006). U kasnim 1930-ima, Brown (1938) i drugi istraživači postali su prilično zabrinuti zbog efekata ispitne anksioznosti poslije dva samoubojstva na Sveučilištu

u Chicagu (Lawson, 2006). Ciljevi istraživača bili su detaljno proučiti ispitnu anksioznost i razviti uspješan pristup liječenju (Zeidner, 1998, prema Lawson, 2006).

Pojam ispitne anksioznosti je 1967. godine uveden u rječnik psiholoških termina (Jelić, Popov i Sretković, 2014). Ispitna anksioznost je u literaturi prvi put spomenuta u radovima Mandlera i Sarasona (Spielberger i sur., 1976, prema Vrbešić, 2007). Objavili su niz studija o ispitnoj anksioznosti i razvili Upitnik ispitne anksioznosti (Lamb i sur., 2018). Mandler i Sarason (1952, prema Arambašić, 1988) su postavili prvu teoriju ispitne anksioznosti. Utvrdili su da studenti s visokom razinom anksioznosti imaju mnogo lošiji uspjeh u odnosu na nisko anksiozne studente na testovima inteligencije, a naročito u stresnim uslovima (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Ovakve nalaze su objasnili sa *dva tipa naučenih nagona*. Jedna vrsta naučenih nagona odnosi se na zadatak i sadrži potrebu za uspješnosti i završavanjem zadatka te uzrokuje odgovore relevantne za zadatak koji reduciraju nagone. Drugu vrstu predstavljaju naučeni nagoni koji su usmjereni na anksioznost. Oni su generalizirani iz ranijih iskustava u evaluativnim situacijama te uzrokuju odgovore irelevantne za zadatak i zbog toga interferiraju s uspješnosti. Na taj način osobe kod kojih je prisutna visoka razina anksioznosti ostvaruju lošije rezultate na testovima inteligencije iz razloga što u situacijama ispitivanja reaguju na sebe usmjerenim, negativnim odgovorima koji interferiraju sa radom te sa uspješnim savladavanjem zadataka (Mandler i Sarason, 1952, prema Spielberger i sur., 1976, prema Vrbešić, 2007).

Nekoliko godina kasnije, Sarason, Davidson, Lighthall, Waite i Ruebush (1960) razvili su Ljestvicu ispitne anksioznosti za djecu, ističući da se uglavnom javlja kod mlađe populacije (Lamb i sur., 2018). *Upitnik ispitne anksioznosti*, instrument za procjenu ispitne anksioznosti kod odraslih (Mandler i Sarason, 1952) i *Skala ispitne anksioznosti za djecu*, instrument za procjenu ispitne anksioznosti kod djece (Sarason i sur., 1960) su postali zlatni standard istraživanja ispitne anksioznosti, te pružili solidnu osnovu za mnogo napretka u istraživanju ispitne anksioznosti u nadolazećim godinama (Stöber i Pekrun, 2004).

Zanimanje za ovu temu je variralo kroz vrijeme - šezdesetih i sedamdesetih godina je zabilježen prvi talas, a krajem devedesetih godina i drugi talas povećanog interesa koji traje sve do danas (Jelić, Popov i Sretković, 2014). U 1960-im i početkom 1970-ih uslijedila su dva važna napretka u koncepciji ispitne anksioznosti: prvo je bilo razlika između anksioznosti kao prolaznog stanja i anksioznosti kao stabilne osobine ličnosti (Cattell i

Scheier, 1961; Spielberger, 1962, 1972) i drugo, razlikovanje dvije osnovne dimenzije ispitne anksioznosti, brige i emocionalnosti (Liebert i Morris, 1967; Morris i Liebert, 1970, prema Stöber i Pekrun, 2004). Do 1970-ih, istraživanje se fokusiralo na uzroke ponašanja i intervencije za ispitnu anksioznost (Lamb i sur., 2018). Prepoznavanje potrebe za kognitivnim strategijama 1980-ih promicalo je učinkovitiji i sveobuhvatan pristup ispitnoj anksioznosti (Lamb i sur., 2018).

Ispitna anksioznost se može javiti kao stanje ili kao osobina ličnosti (Spielberger i Vagg, 1995, prema Erceg Jugović i Korajlija, 2012). U slučaju ispitne anksioznosti kao *stanja* predstavlja prolazni doživljaj anksioznosti koji se pojavi kad osoba percipira opasnim ili prijetećim stvarne ili zamišljene podražaje povezane s ispitnim situacijama te na njih reaguje zabrinutošću, napetošću i aktivacijom autonomnog nervnog sistema. Ispitna anksioznost kao *osobina* predstavlja relativno stabilnu osobinu ličnosti, pri čemu se mnogi podražaji koji su povezani s ispitnim situacijama percipiraju kao ozbiljna prijetnja uz sklonost reagiranja intenzivnim anksioznim stanjem. Koliko će anksiozne reakcije biti intenzivne, to zavisi od vrste ispita (usmeni ili pismeni ispit), tipa ispitnih pitanja te od spremnosti studenta za ispit i njegove opće sklonosti za područje koje se ispituje (Spielberger i Vagg, 1995, prema Erceg Jugović i Korajlija, 2012).

Nadalje, druga teorija Alperta i Habera (1960, prema Arambašić, 1988, prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005) je tzv. *dvodimenzionalna teorija* koja govori o dvije vrste anksioznosti, a to su olakšavajuća i otežavajuća anksioznost. Prema ovoj teoriji, *olakšavajuća anksioznost* se odnosi na anksioznost koja se koristi kao poticaj za zadatak i uzrokuje odgovore koji povećavaju vjerovatnoću da će zadatak biti uspješno savladan. S druge strane, *otežavajuća anksioznost* je anksioznost koja izaziva odgovore koji su nepovezani sa zadatkom, skreću pažnju te negativno utiču na uradak. Mnoga istraživanja su potvrdila ovu dvodimenzionalnu teoriju anksioznosti (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Zatim, teorija Wine (1971, prema Arambašić, 1988, prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005) govori o interpretaciji negativnog uticaja ispitne anksioznosti na uradak u terminima pažnje. Prema ovoj teoriji, osobe s visokom razinom anksioznosti raspodjeljuju svoju pažnju na zahtjeve zadatka i kognitivne aktivnosti kao što su brige ili samokritike, koji su za zadatak irelevantni. S druge strane, osobe s niskom razinom anksioznosti svoju pažnju uglavnom fokusiraju na sam zadatak (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

Međutim, nakon vrhunca 80-ih, broj znanstvenih publikacija za ispitnu anksioznost je počeo opadati (Zeidner, 1998, prema Stöber i Pekrun, 2004). Iako se ispitna anksioznost ne pojavljuje toliko često u naslovima znanstvenih publikacija kao što je to bilo u 80-ima, istraživanje ispitne anksioznosti je i dalje „živo“ te predstavlja ključni konstrukt u istraživanjima anksioznosti, stresa i suočavanja. Razlozi kontinuiranog interesa za ispitnu anksioznost su sljedeći: *prvo*, ispitna anksioznost ostaje važna varijabla u istraživanju spoznaje i emocija, ličnosti i socijalne psihologije koja istražuje individualne razlike u kognitivnim performansama (npr. Dutke i Stöber, 2001) i motivacije postignuća (npr. Elliot i McGregor, 1999, prema Stöber i Pekrun, 2004). *Drugo*, u svim disciplinama primijenjene psihologije, koje proučavaju izvedbu i postignuće, poput industrijske i organizacijske psihologije, sportske psihologije te zdravstvene i edukacijske psihologije, ispitna anksioznost ostaje važan faktor. Na primjer, edukacijska psihologija je pokazala da je ispitna anksioznost važan faktor kod učenika osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Individualne razlike u ispitnoj anksioznosti kod učenika igraju veliku ulogu ne samo kod postignuća učenika, već i u područjima akademskog samopoimanja, motivacije, napredovanja u karijeri, zdravlja i generalno razvoja ličnosti (Dalbert i Stöber; Pekrun, Götz, Titz i Perry, 2002, prema Stöber i Pekrun, 2004). Štoviše, u obrazovnom testiranju, ispitna anksioznost može pokazati pristranost koja može prikriti stvarni potencijal učenika (Meijer, 2001, prema Stöber i Pekrun, 2004).

Važno je napomenuti da su istraživanja ispitne anksioznosti izraženija nego što se možda čini. Jedan od razloga za to je što ponekad može postojati ispitna anksioznost pretpostavljena pod širim konstruktima, na primjer, konstrukt stresnog ispitivanja od kojeg ispitna anksioznost predstavlja osnovno svojstvo (C.Schwarzer i Buchwald, 2003, prema Stöber i Pekrun, 2004). Štoviše, istraživanje ispitne anksioznosti može se naći pod različitim imenima. Na primjer, ispitna anksioznost se može pojaviti pod izrazom izvedbene anksioznosti u vezi s umjetnicima (npr. Mor, Day, Flett i Hewitt, 1995, prema Stöber i Pekrun, 2004) ili natjecateljska anksioznost u vezi sa sportašima (npr. Hanton, Evans i Neil, 2003, prema Stöber i Pekrun, 2004). Nadalje, istraživanje ispitne anksioznosti može biti „skriveno“ pod imenima koja se odnose na specifičnije oblike ispitne anksioznosti kao što su na primjer, matematička anksioznost (npr. Ashcraft i Kirk, 2001) ili statistička anksioznost (npr., Onwuegbuzie, 2000) (Stöber i Pekrun, 2004).

2.3. Prevalencija ispitne anksioznosti

Ispitna anksioznost koja se pojavljuje u situacijama ispitivanja znanja, vještina i sposobnosti je vrlo raširena pojava kod učenika tokom školovanja (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Istraživanja pokazuju da se otprilike 30 % populacije učenika i studenata suočava s problemom ispitne anksioznosti (Strumph i Fodor, 1993, prema Peleg, 2009, prema Karasman, 2017). U klasičnoj učionici su od 25 učenika između jednog i tri učenika bili izloženi riziku za razvoj ispitne anksioznosti, uključujući učenike s teškoćama učenja, prosječno inteligentne učenike, pa čak i nadarene učenike (Hill i Sarason, 1966, prema Fulton, 2016).

Danas se sve više kod učenika uočava ispitna anksioznost, što bi moglo da bude posljedica istaknutije uloge testova u obrazovnom sistemu nego prije nekoliko desetljeća. To je razlog zbog čega oko 10 miliona učenika u školama i oko 15 do 20 % studenata u SAD-u doživljava ispitnu anksioznost (Chapel i sur., 2005, prema DordiNejad i sur., 2011). S ovim povećanim fokusom na testovnom postignuću, povećala se i prevalencija ispitne anksioznosti (Van der Embse i Hasson, 2012, prema Lamb i sur., 2018). Visoki standardi medicinskih nauka i intenzivna višegodišnja edukacija uvrštavaju studente Medicinskog fakulteta u populaciju u kojoj je ispitna anksioznost naročito prisutna (Atkinson i Litwin, 1960; Rosario, Nunez, Salgado, Gonzalez-Pienda, Valle i Joly, 2008, prema Latas, Pantić i Obradović, 2010). Kao posljedica nameće se potreba stalne evaluacije efekata ispitne anksioznosti kod studenata (Latas, Pantić i Obradović, 2010).

2.4. Struktura ispitne anksioznosti

Iako se ranije smatralo da je ispitna anksioznost unidimenzionalni konstrukt, već duži period autori se slažu oko toga da se ipak radi o konstruktivnom višedimenzionalne prirode (McCarthy i Goffin, 2005; Stoeber, 2004, prema Kurtović i Baborac, 2017). Wong (2008) navodi da su različiti modeli ispitne anksioznosti sugerirali da se ovaj konstrukt sastoji od kognitivnih, emocionalnih/fizioloških i bihevioralnih komponenti (Spielberger, 1980, prema Nob, 2013).

Među najranijim modelom kojim se nastojala objasniti višedimenzionalna priroda konstrukta ispitne anksioznosti je model Lieberta i Morrisa iz 1967. godine (McCarthy i Goffin, 2005; Stoeber i sur., 2009), prema kojem ovaj konstrukt obuhvata dvije komponente: kognitivnu i emocionalnu (Baborac, 2012). *Zabrinutost* predstavlja kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti koja uključuje ruminirajuće misli koje su fokusirane na samokritiku, percepciju lične neadekvatnosti, mogućnost neuspjeha i brigu za moguće negativne posljedice neuspješnosti. Takve misli čine dostignuća težim, na način da odvrćaju pažnju od ispitnog zadatka i interferiraju s procesom dosjećanja. *Emocionalnost* se odnosi na fiziološke i afektivne reakcije poput nervoze, suhoće usta, ubrzanog srčanog rada, znojenja ruku, kratkoće daha i sličnih autonomnih reakcija simpatičkog nervnog sistema. Zabrinutost ima negativno djelovanje na pohranjivanje informacije i prisjećanje naučenog sadržaja, dok pobuđena emocionalnost može aktivirati misli koje su irelevantne za zadatak i ponašanja koja interferiraju s koncentracijom i pažnjom za vrijeme ispita. Veći broj istraživanja je ustanovio da kognitivna komponenta ima glavni negativan efekt na postignuća u školi, a nije pokazana veza između školskih postignuća i emocionalne komponente (Elliot i McGregor, 1999, prema Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević, 2009). Lufi, Okasha i Cohen (2004) smatraju da postoje razlike između osoba u načinu na koji doživljavaju anksioznost (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Prema tome, kod nekih osoba više prevladava kognitivna komponenta, dok kod drugih emocionalna komponenta (Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Pored dvodimenzionalnog pogleda na složen konstrukt ispitne anksioznosti, pojedini autori su predložili dodatne dimenzije (Baborac, 2012). Hodapp (1995; prema Stoeber i sur. 2009), koji je konstruirao Njemački upitnik ispitne anksioznosti (*German Test Anxiety Inventory*; TAI-G) navodi da se kognitivna komponenta ispitne anksioznosti može dalje raščlaniti na dvije dimenzije, a to su: *interferencija* i *manjak samopouzdanja*. Interferencija predstavlja zablokirano mišljenje i ometenost tokom testa, što se razlikuje od brige koja se sastoji od kognicija koje se odnose na potencijalni neuspjeh i njegove posljedice (Baborac, 2012). Nadalje, Zeidner (1998) navodi tri komponente ispitne anksioznosti: kognitivnu, afektivnu i ponašajnu (Akinsola i Nwajei, 2013). *Kognitivna* komponenta obuhvata zabrinutost ili negativne misli, potcjenjujuće izjave o sebi koje se javljaju tokom procjena i performanse, inhibirajući teškoće koje mogu nastati iz anksioznosti (npr. teškoće u čitanju i razumijevanju pitanja, problem prisjećanja činjenica). *Afektivna* komponenta uključuje

procjenu osobe o svom fiziološkom stanju kao što su napetost, zategnuti mišići i drhtanje. *Ponašajna* komponenta uključuje loše vještine učenja, izbjegavanje i odugovlačenje ili prokrastinaciju rada (Akinsola i Nwajei, 2013).

Sarason (1988; prema McCarthy i Goffin, 2005) je predložio četverodimenzionalni model ispitne anksioznosti, na temelju kojeg je sastavio svoj upitnik (*Reactions to Test Questionnaire*; RTT) (Baborac, 2012). Prema Sarasonu (1984) struktura ispitne anksioznosti obuhvata četiri faktora: napetost, zabrinutost, tjelesne simptome i irelevantne misli (Lawson, 2006). *Napetost* se opisuje kao osjećaji koji se doživljavaju prije ili za vrijeme ispita (npr. neugoda, distres, uznemirenost, anksioznost). *Zabrinutost* predstavlja misli vezane za postignuće na ispitu (npr. potencijalni neuspjeh, posljedice, postignuće drugih). *Irelevantne misli* opisane su kao misli koje odvlače pažnju učenika od samog ispita (npr. misli nepovezane sa ispitom, misli o prošlim događajima). *Tjelesne reakcije* opisuju se kao fiziološki simptomi koji se pojavljuju neposredno prije ili za vrijeme ispitivanja kao što su npr. ubrzan srčani rad, glavobolja, stomačni problemi (Lawson, 2006).

Konfirmatornom faktorskom analizom različitih instrumenata koji mjere ispitnu anksioznost i kasnijim metaanalizama literature, utvrđena je dvodimenzionalna struktura ispitne anksioznosti te jasna distinkcija na dvije komponente: zabrinutost i emocionalnost (McCarthy i Goffin, 2005, prema Baborac, 2012). Zabrinutost i irelevantne misli se smatraju kognitivnim procesima, dok se tjelesni simptomi i napetost smatraju dijelom emocionalnosti (Lawson, 2006). Pojedini autori navode da se zbog visoke međusobne korelacije, zabrinutost i emocionalnost mogu kombinovati u generalnu mjeru ispitne anksioznosti (Birgin i sur., 2010; Jain i Dowson, 2009; Lee, 2009; Meece i sur., 1990; Pintrich i sur., 1993; sve prema Nie, Liu i Liao, 2011, prema Baborac, 2012). Bez obzira što pojedini autori predlažu trodimenzionalne i četverodimenzionalne modele, većina istraživanja potvrđuje dvodimenzionalnu strukturu Lieberta i Morrisa (Liebert i Morris, 1967; Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević, 2009).

3. Uzroci i rizični faktori za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti

3.1. Uzroci ispitne anksioznosti

Pauk (1984) navodi da ispitna anksioznost nastaje iz napetosti, a ne iz stresa. Stres se odnosi na odgovor tijela na bilo koje i sve zahtjeve koji su iznijeti njemu. Međutim, napetost se javlja kad tijelo pogrešno odgovara na uzročnike stresa (Polić, 2015). U različitim istraživanjima su dobiveni raznoliki rezultati koji pokazuju da različiti faktori uzrokuju ispitnu anksioznost kod učenika (DordiNejad i sur., 2011).

Sveobuhvatnu perspektivu procesa koji uzrokuje ispitnu anksioznost predložio je Zeidner svojim *transakcijskim modelom* 1997. godine. U ovaj model su uključeni sljedeći elementi procesa: kontekst evaluiranja, sadržaj i težina zadatka, individualne razlike u личности, percepcija prijatnje, procjena i ponovna procjena ispitne situacije (doživljaj prijatnje, izazova, štetnosti ili ravnodušnosti prema situaciji), anksioznost kao promjenjivo stanje, mehanizmi nošenja s anksioznošću generalno, strategije suočavanja s evaluacijskim stresom i ishodi prilagodbe na evaluativnu situaciju (Zeidner, 1997, prema Mančić, 2019). Smatra se da su međusobni odnosi prethodno navedenih elemenata kontinuiran i dinamičan proces, tako da osobe ne reaguju samo na situacije nego također svojim reakcijama djeluju na njih uz stalnu interakciju (Zeidner, 1998, prema Mančić, 2019).

Uzroci ispitne anksioznosti mogu se podijeliti u dva aspekta: unutarnji i vanjski faktori. *Unutarnji faktori* (Cohen, Ben-Zur i Rosenfeld, 2008) uključuju naslijeđenu nervnu snagu, introvertne ili ekstravertne личности, fizičku spremu, pohranjeno znanje, vještine testiranja itd. (Zhang i Qin, 2020). *Vanjski faktori* uključuju tri aspekta: obitelj, školu i društvo. Ako je učenik pod utjecajem tradicionalnih principa obiteljskog odgoja i stavlja veliki naglasak na rezultate ispita, kad se suoči s očekivanjima roditelja, rodbine i prijatelja, može imati veći psihološki pritisak (Zhang i Qin, 2020). Osim roditeljskog pritiska, učitelji također mogu vršiti pretjeran pritisak na učenike (Lamb i sur., 2018). Škole ocjenjuju studente na osnovu rezultata na ispitu te daju preporuke za zaposlenje, tako da rezultati ispita mogu izravno utjecati na njihovo zapošljavanje, a takvi problemi studente čine vrlo zabrinutim za ispite (Putwain, Woods i Symes, 2011, prema Zhang i Qin, 2020). Pritisak vršnjaka može biti treći izvor vanjskih stresora koji se odnose na izvedbu na testu. Učenici

sa visokim postignućima u okolini mogu upoređivati svoje ocjene, hvaleći se onima koji su uspješni i izrugujući se onima koji nisu. Pokazano je da odnosi između vršnjaka utječu na razinu ispitne anksioznosti kod učenika (Malone i Bertsch, 2016, prema Lamb i sur., 2018). Unutarnji izvori ispitne anksioznosti mogu imati jednako štetan učinak kao i vanjski. Vjerovatno će studenti s negativnim afektom ili slabim samopouzdanjem više osjetiti ispitnu anksioznost koja dovodi do loših akademskih postignuća (Owens, Stevenson i Hadwin, 2012, prema Lamb i sur., 2018).

Postoje tri glavna faktora koja dovode do pojave ispitne anksioznosti kod učenika, a to su: *obiteljska očekivanja i pritisci* (Büyükkaragöz, 1990; Christenson i sur., 1992; Yıldız, 2007, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018), *školska očekivanja i politike* (Yapıcı i Yapıcı, 2005, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018) i *osobine učenika* (Woolfolk, 1993; Gülen, 1993; Çankaya, 1997; Ekşi, 1998; Lufi i Darliuk, 2005; Alyaprak, 2006, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018). Alam i Halder (2018) su u svojoj studiji pokazali da su kod djevojaka najvažniji uzroci ispitne anksioznosti bili ličnost i obrazovni faktori, dok su kod mladića obrazovni i obiteljski faktori imali glavnu ulogu.

3.1.1. Individualni faktori

Iako se najčešće istražuju objektivni faktori u ispitnoj situaciji, nemoguće ih je razdvojiti od subjektivnih karakteristika svake osobe jer su percepcija i procjena tih faktora ono što naposljetku uzrokuje anksioznost (Mančić, 2019). U posljednja četiri desetljeća, mnoga istraživanja su ispitivala moguće uzroke ispitne anksioznosti. Identificirana su dva glavna izvora. Prvo, istraživači vjeruju da neki studenti koji imaju visoku razinu ispitne anksioznosti uglavnom imaju deficit u organizacijskoj fazi pripreme testa, prvenstveno *neadekvatne vještine učenja* (Culler i Holahan 1980; Hodapp i Henneberger 1983; Naveh-Benjamin, McKeachie, Lin i Tucker 1986; Wittmaier 1972, prema Mealey i Host, 1992). Mnogi istraživači su pokazali da učenici koji imaju visoku razinu anksioznosti manje koriste znanstvenu i ispravnu metodu učenja nego učenici s niskom razinom ispitne anksioznosti (Spielberger i sur., 1988, prema Alam i Halder, 2018). S obzirom da neki studenti ne mogu efikasno obraditi ili organizirati podatke za prisjećanje, oni imaju visoku razinu ispitne anksioznosti. Kod takvih učenika nije problem test sam po sebi već *priprema za test* (Mealey i Host, 1992). Shodno tome, Paulman i Kennely (1984), Wittmaier (1972)

tvrde da je osoba anksiozna zato što ne posjeduje dovoljno znanje te zbog svjesnosti da je nedovoljno pripremljena za ispit (Lufi, Okasha i Cohen, 2004, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Da bi se ostvario uspjeh, veoma je važno pripremiti se dobro za ispit (Spielberger i sur., 1988, prema Alam i Halder, 2018).

Drugi glavni uzrok ispitne anksioznosti proizilazi iz uobičajenih, *negativnih, nevažnih misli* koje pojedini studenti doživljavaju tokom ispita (McKeachie, Pollie i Spiesman 1985; Sarason 1984; Wine 1971, prema Mealey i Host, 1992). Ove negativne misli odvrćaju studente od polaganja ispita i uzrokuju da se usmjere na svoje strahove i prošle neuspjehe (Mealey i Host, 1992). Ako su studenti razvili negativne slike o sebi kao rezultat prethodnih iskustava, možda je došlo do *naučene bespomoćnosti*¹ (Yurdabakan, 2005, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018). Naučena bespomoćnost javlja se kada učenici koji u prošlosti nisu uspjeli ili su loše radili razvijaju negativne slike o sebi, što uzrokuje irelevantne misli tokom testa. Uobičajena razmišljanja o kojima je ovaj tip učenika izvještavao tokom testiranja su: „*Nisam dovoljno pametan*“, „*Gleda me učitelj*“, „*Ja ne mogu ovo*“, „*Svi završavaju prije mene*“ (Ganz i Ganz 1988; Stipek 1988, prema Mealey i Host, 1992). Iako ovi studenti mogu imati odgovarajuće vještine učenja, oni postaju ometeni i anksiozni tokom testa, što uzrokuje lošu izvedbu. Druge studije su pokazale da postoji povezanost između loših vještina učenja i naučene bespomoćnosti (NavehBenjamin, McKeachie i Lin 1987; Paulman i Kennelly 1984; Tobias 1985, prema Mealey i Host, 1992).

Hagtvet (1984, prema Arambašić, 1988) smatra da do ispitne anksioznosti dovodi *strah od neuspjeha* (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Hill i Eaton su na temelju svojih opažanja (1977; prema Arambašić, 1988) donijeli zaključak da je ova vrsta anksioznosti nastala kao rezultat mnogih neuspjeha u ispitnim situacijama, ali mnogi neuspjesi bi se mogli više smatrati provokatorom ispitne anksioznosti nego njenim uzrokom (Zvizdić, 2003). Kod djece je strah od neuspjeha najčešći izvor anksioznosti. Takav strah se može javiti u različitim situacijama kao npr. kod teških testova od kojih djetetu ovisi ocjena ili uspjeh na kraju godine ili ako djetetova učiteljica na neznanje reagira omalovažavanjem, izrugivanjem ili jakim ljutnjom (Vizek-Vidović i sur., 2003). Strah od neuspjeha može imati toliki intenzitet da neki učenici razviju tzv. *školsku fobiju* ili paničan

¹ Naučena bespomoćnost je vjerovanje da će bilo koji napor koji se uloži u rješavanje zadatka rezultirati neuspjehom pa je zbog toga besmisleno ulagati bilo kakav trud (Dweck, 1975, prema Reid, Lienemann, 2006, prema Dolenc, 2018).

strah od škole. U tom slučaju je potrebno obratiti se stručnjacima za pomoć (Vizek-Vidović i sur., 2003). Ispitna anksioznost je najrasprostranjenija pojava u školskoj populaciji, ali koja je ipak manje problematična od školske fobije. Za razliku od djece koja imaju školsku fobiju, visoko anksiozna djeca obično provode vrijeme u školi uz značajne subjektivne teškoće. Osnovna razlika između školske fobije i ispitne anksioznosti je u intenzitetu doživljavanja i manifestiranja problema, dok je nešto manja razlika u suštinskom smislu (Zvizdić, 2003).

Postoji nekoliko uzroka ispitne anksioznosti koji se vežu za unutarnje aspekte učenika, a to su: *slika o sebi, motivacija i stavovi*. Preciznije, učenici mogu doživjeti ispitnu anksioznost ako imaju negativnu sliku o sebi ili nemaju povjerenja u svoje vlastite sposobnosti, ako im se ne sviđa predavač, predmet, kurs ili ako imaju loše rezultate na nekom kursu ili na ispitima općenito. Učenici često razvijaju negativne slike o sebi kad postignu loš rezultat na ispitu, a posebno ako smatraju da nisu dobili ocjenu koju su zaslužili. To može dovesti do povišene anksioznosti na budućim ispitima. Učenik koji ima teškoće sa slušanjem i obraćanjem pažnje često ima loš uspjeh u školskom i društvenom okruženju, što zauzvrat može negativno utjecati na njegovu sliku o sebi. Slika o sebi može mnogo da djeluje na proces učenja (Mashayekha i Hashemi, 2011). Zatim, Leventhal i Sills (1964, prema Arambašić, 1988) navode da anksioznost nastaje zbog nerealne slike o sebi, koja je u ranoj dobi stvorena (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

Einat (2000) smatra da je ispitna anksioznost prouzrokovana *visokim ličnim standardima* osoba koje očekuju maksimalan uspjeh i strahuju da nisu u stanju zadovoljiti svoje vlastite standarde (Lufi, Okasha i Cohen, 2004, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Zatim, pojedini teoretičari smatraju da efikasnost i postignuće učenika koji imaju visoku razinu anksioznosti direktno zavisi od kvalitete njihove *pažnje i koncentracije* za vrijeme ispita (Alam i Halder, 2018). Također, kao bitan faktor ispitne anksioznosti koji je vezan za samog pojedinca Alam i Halder (2018) navode *samopoštovanje*. Ljudi koji imaju visoko samopoštovanje su zaista jaki na ispitima i problemima, tako da okolina na njih ne utječe te vjeruju u svoje sposobnosti (Meichenbaum, 1986, prema Alam i Halder, 2018). Nadalje, Bacanlı i Sürücü (2006) su na učenicima osmog razreda pokazali da *stilovi odlučivanja* učenika, koji se koriste u donošenju odluke, imaju važnu ulogu u ispitnoj anksioznosti (Kaya, 2015). Proučavajući i druge studije, može se vidjeti kako su neodlučni studenti općenito anksiozniji (Kuzgun, 1986, prema Kaya, 2015), ovisni i imaju nisko

samopouzdanje u odnosu na odlučne studente (Büyükgöze-Kavas, 2012, prema Kaya, 2015). Kad je riječ o ispitima, anksioznost može da nastane i zbog sljedećih razloga: ako student nije fizički ili mentalno zdrav, ne može naći prostoriju ili kasni na ispit, ako je student savladan količinom informacija koje mora da nauči te ne može naći ili je zaboravio pribor za ispit (Maksimović i Uremović, 2008).

Mentalna stanja učenika mogu mnogo djelovati na njihovo postignuće na ispitima i podložnost ispitnoj anksioznosti. Kao što su Kesselman-Turkel i Peterson (1981) uočili, za standardizirane testove kao što su ACT i SAT, mentalna priprema je ponekad jedina priprema za test (Mashayekha i Hashemi, 2011). Zatim, *teškoće učenja* koje dijete ima kombinirano sa situacijskim faktorima kao što su nerealna očekivanja roditelja i učitelja, nedovoljna podrška i slično te iskustvima problema u učenju, vode ka većem riziku da djeca u nekim situacijama osjećaju anksioznost. Barga (1996, prema Riddick, Sterling, Farmer i Morgan, 1999) govori da učenici koji imaju teškoće učenja mogu razviti pozitivne ili negativne strategije suočavanja sa problemima s kojima se suočavaju (Cvitković, 2007). Negativne strategije koje donose teškoće kao što je izbjegavanje situacija, vode ka višoj razini anksioznosti (Cvitković, 2007).

Jedan od razloga zašto studenti doživljavaju ispitnu anksioznost su *očekivanja u pogledu sadržaja i organizacije ispita* odnosno jer ne znaju šta mogu očekivati na ispitu. Neke od najčešćih njihovih briga su sljedeće:

- Gdje će se i kada održati test?
- Koja će poglavlja i teme obuhvatati test?
- Koliko pitanja će biti sa predavanja, a koliko sa vježbi?
- Koje su najbitnije ideje?
- Kakav će biti test - da li esejskog tipa, tipa prepoznavanja ili višestrukog izbora i sl.?
- Da li će se ispit polagati uz pomoć knjige ili bez nje?
- Da li studenti moraju napamet znati formule ili će moći koristiti „puškice“ da se podsjetite?
- Koji pomoćni materijali su obavezni ili dozvoljeni (lenijar, digitron...)?
- Koju razinu detaljnosti profesor očekuje u odgovorima na ispitna pitanja?

- Da li profesor traži objašnjavanje podataka ili tačno ponavljanje memorisanih činjenica?
- Da li će ispit voditi profesor ili asistent?
- Da li profesor ili asistent ocjenjuje ispit?
- Da li će se pitanja ocjenjivati ručno ili mašinski, polovični ili puni bodovi?
- Da li će profesor uzimati bodove za gramatičke i pravopisne greške? (D.Applegate, CAL, prema Maksimović i Uremović, 2008).

Istraživači još uvijek nisu pronašli odgovor na određena pitanja, iako se ispitna anksioznost poprilično dugo istražuje. Mnoga istraživanja se bave razlikama u osobinama kod studenata s visokom i niskom razinom ispitne anksioznosti (Hong i Kartensson, 2002; Keogh i French, 2001, prema Mohorić, 2008). Na primjer, rezultati istraživanja Mohorić i sur. (2008), pokazali su da za razliku od studenata s niskom razinom ispitne anksioznosti, visoko anksiozni studenti izvještavaju o učestalijem javljanju fizioloških i kognitivnih simptoma ispitne anksioznosti te negativnih automatskih misli za vrijeme učenja. Interesantno je to da bez obzira što anksiozni studenti nemaju značajno niže ocjene na fakultetu, oni se ipak značajno razlikuju u subjektivnoj procjeni postignuća od manje anksioznih studenata (Mohorić, 2008). Zatim, mnoge studije (Eysenck, 1982) ukazuju da se nisko ispitno anksiozne osobe osjećaju odgovorno za vlastiti uspjeh, ali ne i za neuspjeh, dok se kod visoko ispitno anksioznih osoba redovito nalazi suprotan obrazac razmišljanja (Mančić, 2019). Weiner (1966; Geen, 1980; prema Arambašić, 1988) je ustanovio da između studenata sa visokom i niskom razinom anksioznosti, kod uspješnog rješavanja ispitnih zadataka veću ulogu ima procjena uspjeha i neuspjeha nego sama težina zadatka (Stančić, 2016). Mealey i Host (1992) navode tri glavne kategorije ispitno anksioznih učenika:

- 1) Oni koji nemaju odgovarajuće strategije za učenje i pripremu testa, shvataju taj nedostatak, znaju da nisu dobro pripremljeni za ispitnu situaciju i zabrinuti su.
- 2) Oni koji imaju odgovarajuće strategije i koriste ih, ali postanu ometeni tokom ispitivanja.
- 3) Oni koji pogrešno vjeruju da imaju odgovarajuće strategije, loše rade na testovima i anksiozno se pitaju zašto.

Visoko anksiozni učenici imaju najslabije rezultate na testovima i ispitivanju kad im je veoma važno da postignu dobar uradak te kad se ističe ocjenjivanje urađenog. Najslabije rezultate imaju kod usmenog ispitivanja. Također, teže se odluče da pogađaju tačno rješenje kad imaju više ponuđenih odgovora te njihovi rezultati su sve slabiji što su zadaci složeniji i teži. Visoko anksiozni učenici i studenti češće imaju niži prosjek ocjena te češće napuštaju studij od nisko anksioznih osoba sličnih kognitivnih sposobnosti (Vizek-Vidović i sur., 2003). Hill i Sarason (1966, prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004) navode da djeca koja imaju visoku razinu anksioznosti zaostaju dvije godine u osnovnim vještinama čitanja i računanja na završetku osnovne škole (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Nadalje, učenici sa visokom razinom anksioznosti imaju jaku potrebu za jasnoćom situacije odnosno da jasno znaju šta se od njih očekuje i šta ispitivač smatra ispravnim, da bi bili sigurni da će dobiti podršku ako se budu bespomoćno osjećali te da znaju kad se ponašaju u skladu standardima nastavnika (Vulić-Prtorić, 1992).

Istraživanje je pokazalo da učenici s visokom razinom ispitne anksioznosti pokazuju znakove napetosti i nemoći, nisko samopoštovanje i povećane negativne misli o sebi (Covington, 1998; Spielberger i Vaag, 1995; Zeidner, 1991; Zeidner, 1998; Zeidner i Matthews, 2005; Hembree, 1988, prema Önem, 2014). Učenici sa visokom razinom anksioznosti mnogo intenzivnije doživljavaju vanjske faktore i zato oni imaju jači negativni utjecaj na njihov školski uspjeh. Takva naročita hipersenzibilnost visoko anksioznih učenika na unutarnja i vanjska dešavanja, uzrokuje njihovo usmjeravanje sebi te umjesto da svoje potencijale usmjere na rješavanje nekog zadatka, oni su opterećeni predodžbama i razmišljanjima o predstojećem neuspjehu (Hughes, 1988, prema Vulić-Prtorić, 1992). Učenici i studenti kod kojih je prisutna visoka razina ispitne anksioznosti imaju mnogo ometajućih misli koje otežavaju dosjećanja i savladavanje problema. Umjesto da se fokusiraju na rješenje zadatka, oni su usredotočeni na pitanja kao što su: „Šta da kažem roditeljima ako dobijem jedinicu?“, „Ponovo ću pasti ovaj ispit, nikad ga neću položiti!“ (Vizek-Vidović i sur., 2003). Sarason (1960) je to slikovito prikazao sljedećim riječima: „Dok manje anksiozan učenik kada misli da će biti ocjenjivan uranja u zadatak, učenik s visokim stepenom anksioznosti uranja u sebe“ (Vulić-Prtorić, 1992).

Benjamin i sur. (1981, prema Zečević, 2005) smatraju da učenici sa visokom razinom ispitne anksioznosti primjenjuju neučinkovite i loše metode učenja, koje mogu dovesti do slabijeg uspjeha u školi (Davidović i Zečević, 2014). To su osobe koje mehanički uče, ne

povezuju različite informacije i imaju teškoće da uvide važne činjenice u nekom tekstu (Zečević, 2005, prema Davidović i Zečević, 2014). Navah Benjamin (1987, prema Veenman, Kerseboom i Imthorn, 2000) smatra da postoje dva tipa učenika s ispitnom anksioznošću (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). *Prvi tip* su učenici sa dobrim navikama učenja, dobrom organizacijom gradiva i dovoljno usvojenog znanja, ali koji imaju teškoće prilikom doživljanja informacija u ispitnoj situaciji. *Drugi tip* čine studenti koji nemaju efikasne vještine učenja te koji u svim fazama procesiranja informacija imaju probleme (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Također, Alpert i Haber su na osnovu rezultata studije ustanovili da postoje dvije vrste anksioznih učenika. Prvi tip su oni čija postignuća opadaju zbog prisustva anksioznosti, a drugi tip učenika su oni koji motivirani anksioznošću ostvaruju uspjeh na ispitu (Keskin, 2001, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018).

3.1.2. Kontekstualni faktori

Generalno se smatra da ispitna anksioznost nastaje u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi iz reakcija djeteta na situacije procjenjivanja (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Istraživanje ispitne anksioznosti pokazuje da se strah od evaluacije razvija rano u životu, kada roditelji postavljaju standarde i očekivanja koja dijete ne može ispuniti (Hill, 1972; Sarason, 1980, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013). Sarason (1960, prema Arambašić, 1988) objašnjava nastanak anksioznosti psihoanalitički odnosno da je *separacijski strah* u osnovi te se intenzivira anksioznost, ukoliko uspjeh nije u skladu sa roditeljskim očekivanjima (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Slično, Alem i Halder (2018) navode da pogrešna i nepravilna očekivanja roditelja o svojoj djeci dovode do osjećaja inferiornosti i slabosti, a to je glavni uzrok anksioznosti. Zatim, strogost roditelja stvara osjećaj nesigurnosti i anksioznosti kod djece (Sarason, 1980, prema Alem i Halder, 2018).

Dusek (1980, prema Arambašić, 1988) kaže da su roditelji djece koja imaju visoku razinu ispitne anksioznosti imali tendenciju da budu prema svojoj djeci „odbojni“ i djetetovu potrebu za sigurnošću su pretjerano ignorisali (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Prema Zarevski (1997) roditelji vrlo često djeci prijete školom, a to doprinosi nastanku ispitne anksioznosti ili razvoju već prisutne (Tomljenović i Nikčević-Milković,

2005). Putwain, Woods i Symes (2010) su pronašli značajne veze između roditeljskog pritiska i brige, irelevantnih misli za test i fizioloških simptoma ispitne anksioznosti (Putwain i Best, 2011). Kad djetetov akademski učinak ne ispunjava velika očekivanja roditelja, dijete internalizira poruku da mu roditelji šalju negativne reakcije. To dovodi do osjećaja manje vrijednosti, neprijateljstva prema roditelju i krivnje za stjecanje negativnih osjećaja. Kao rezultat toga, dijete pokušava potisnuti te osjećaje, što dovodi do anksioznosti u evaluativnim situacijama. Djeca mogu imati slične reakcije na učitelje koji su strogi i drže pretjerano visoke standarde (Putwain i Best, 2011). Nadalje, ispitna anksioznost može se razviti iz želje da se pohvali ili spriječi procjena roditelja, učitelja, pa čak i vršnjaka (Lamb i sur., 2018).

Ispitna anksioznost može biti i *naučeno ponašanje*. Neka djeca su socijalizirana u razvijanju ispitne anksioznosti kroz rane interakcije roditelja i djeteta (Raufelder i sur., 2016, prema Lamb i sur., 2018). Djeca mogu naučiti da budu uznemirena u evaluativnim situacijama od svojih modela (roditelji, braća i sestre, učitelji, vršnjaci itd.), koji takvo ponašanje pokazuju (Zeidner, 1998, prema Lamb i sur., 2018). Neke studije pokazuju kako su roditelji anksioznih učenika anksiozniji u odnosu na roditelje drugih učenika i postoji vjerovatnoća da svoju djecu uče doživljavati anksioznost (Cvitković i Wagner Jakab, 2007, prema Čoso, 2012). Casbarro (2005) smatra da od najranijeg djetetovog uzrasta roditelji stvaraju okruženje koje ili povećava ili smanjuje djetetovu anksioznost (Fulton, 2016).

Prema Krohneovom modelu razvoja anksioznosti kroz socijalno učenje, roditelji koji ne potiču djecu da nastoje sami riješiti probleme, koji ismijavaju djetetove pokušaje u rješavanju nekog problema, koji su pretjerano kritični i koji ne uspijevaju pomoći djetetu da razvije adekvatne mehanizme suočavanja sa stresom, izuzetno koče razvijanje djetetovih očekivanja o vlastitoj kompetenciji. Kad roditelji ne uspiju tokom rješavanja zadataka dati djetetu dovoljnu kognitivnu i afektivnu strukturu podrške, tad se razvijaju nekonstruktivne reakcije na stres i posljedično slab uspjeh (Hock, 1992, prema Mančić, 2019). Zatim, roditelji koji imaju strah od neuspjeha svog djeteta, mogu da postanu vrlo kontrolirajući i zahtjevni. Žele da znaju kada je koji ispit, koliko se uči, imaju ideje o tome kako se i koliko treba raditi da bi postigao uspjeh te nekad pokazuju da nisu zadovoljni ocjenama. S jedne strane, htjeli bi da student bude odgovaran i samostalan, međutim s druge strane konstantno žele da kontrolišu situaciju i svom djetetu ne prepuštaju odgovornost. Ovakva vrsta odnosa

može narušiti studentovo samopouzdanje i prouzrokovati konflikte koji su praćeni anksioznošću (Agliata i Renk, 2008, prema Jurin, 2009).

Rezultati određenih istraživanja pokazuju da bi obitelj mogla igrati ulogu u javljanju anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. Potvrđena je veza između djetetove anksioznosti i roditeljskog ponašanja (Whaly, Pinto i Sigman, 1999, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Djeca roditelja koji djeci predstavljaju probleme kao nerješive odnosno koji modeliraju anksiozno ponašanje, mogu početi vjerovati da nema uspješnog načina da se suoče s problemima i ne razviti strategije za snižavanje anksioznosti (Whaley, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Također, roditelji djece koja imaju teškoće učenja su anksiozniji u odnosu na roditelje djece bez takve vrste teškoća (Margelit i Heiman, 1986, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Osim unutrašnjih individualnih faktora, nalazi znanstvene literature sugeriraju da je ispitna anksioznost u korelaciji s kontekstualnim faktorima kao što su: *školsko okruženje* (Goetz i sur., 2008), *metoda vrednovanja* (In'nami, 2006) ili *stil poučavanja* (Newstead, 1998) (Crisan, Albulescu i Copaci, 2014). Dokazano je da nekoliko kontekstualnih faktora značajno, ali skromno djeluje na ispitnu anksioznost, a to su: *važnost ispita i okruženje* (Sarason, 1978), *težina zadatka* (Eysenck, 1982), *neposredna povratna informacija o uspješnosti* (Strang i Rust, 1973) i *mogućnost izbora prilikom rješavanja ispita* (Keinan i Zeidner, 1987) (Mančić, 2019). Zatim, Moadeli i Ghazanfari (2004) smatraju da različiti faktori kao što su *komplikovani nastavni planovi i programi, frekvencije testa, sadržaj testa i obrazovna disciplina* mogu utjecati na ispitnu anksioznost učenika (DordiNejad i sur., 2011). Jasno je da ovi faktori nemaju isti efekt u različitim obrazovnim okruženjima (DordiNejad i sur., 2011).

Anksioznost nekad može biti izazvana *vremenskim pritiskom, rutinskim ispitivanjem* ili *slabom interakcijom između učitelja i učenika* (Biggs, 1990, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). Pojedina istraživanja su ispitivala ulogu škole na dječju anksioznost. Pokazano je da pritisak nastavnika i kompetitivne situacije mogu povećati ispitnu anksioznost (Hall, 1972, Sarason, 1960, prema McDonald, 2001). S druge strane, Lewis i Adank (1975, prema Patten, 1983) su utvrdili da što su programi individualiziraniji, to je kod učenika manja anksioznost (Margelit i Heiman, 1986, prema Cvitković i Wagner

Jakab, 2006). Razredi u kojima se naglašava konkurencija i postignuće na testu, često stvaraju ispitnu anksioznost kod učenika s slabijim rezultatima. Učenici se fokusiraju na svoje neuspjehe, a ne na izvršavanje zadataka najbolje što mogu. Također, učenici koji navode da su zabrinuti tokom testova izvještavaju o prekomjernoj kazni, nerealnim očekivanjima i nedostatku podrške od strane svojih nastavnika (Lamb i sur., 2018). Alam i Halder (2018) navode da *visoka očekivanja nastavnika i profesora* uzrokuju visoku razinu anksioznosti i nesigurnosti među pojedincima i pogoršavaju njihove probleme na nastavi i na ispitu. *Odnosi između učitelja i učenika* su važan faktor ispitne anksioznosti i njenog utjecaja na školski uspjeh (Brown, 1999, prema Fulton, 2016). Iskrena podrška nastavnika i zanimanje za njihove učenike može smanjiti anksioznost (Atasheneh i Izadi, 2012, prema Fulton, 2016). Poznato je da odnos nastavnika prema predavanju i učeniku i učenika prema predavanju proporcionalno utječe na povećanje ili smanjenje ispitne anksioznosti (Şahin, Günay i Batı, 2006, prema Kaya, 2015).

Što se tiče *stila poučavanja*, istraživanje Newsteada (1998) pokazuje razlike u razinama ispitne anksioznosti kod djece kada ih se poučava na tradicionalan način u odnosu na nastavnika koji koristi alternativnu nastavnu metodu (Crisan, Albulescu i Copaci, 2014). Shodno tome, tradicionalni nastavni stil izazvat će visoku razinu ispitne anksioznosti dok alternativni stil poučavanja dovodi do niske razine ispitne anksioznosti (Crisan, Albulescu i Copaci, 2014). Međutim, Crisan, Albulescu i Copaci (2014) su pokazali da nema značajne povezanosti između ispitne anksioznosti i stila poučavanja. Također, još jedan faktor koji povećava ispitnu anksioznost, a djeluje na postignuća je *vremenska ograničenost*. Drugi faktor koji negativno utječe na uspješnost učenika je *neprikladna tehnika ispitivanja* (Trifoni i Shahini, 2011). Navodi se da je jedan od akademskih faktora ispitne anksioznosti *vladajući obrazovni sistem* - studije su pokazale da je na višoj razini obrazovanja povećana prevalencija ispitne anksioznosti, umjesto da se smanjuje zbog poboljšanja iskustva na ispitu (Franco i sur., 1990, prema Alam i Halder, 2018).

Ostali faktori u učionici povezani s ispitnom anksioznošću su *socijalna usporedba i grupiranje prema sposobnostima*. Takve usporedbe uzrokuju da djeca formiraju negativne slike o sebi koje pokreću ispitnu anksioznost, što dovodi do loših rezultata na testu i ciklus započinje iznova. Ovaj ciklički obrazac neuspjeha dodatno pojačava ispitnu anksioznost (Lamb i sur., 2018). Učenici drugog razreda počinju upoređivati postignuća s vršnjacima (Brown, 1996, prema Fulton, 2016). Kao rezultat toga, mogu se osjećati konkurentno i žele

nastupiti bolje od ostalih (Fulton, 2016). Istraživanja (Wigfield i Eccles, 1990) pokazuju da ispitna anksioznost raste u situacijama u kojima upoređivanje s vršnjacima postaje sve izraženije, kao na primjer prilikom promjene okruženja iz srednjoškolskog u fakultetsko (Mančić, 2019). Ako se ne provode efikasne intervencije za zaustavljanje ponavljajućih grešaka u ranim razredima osnovne škole, povećan pritisak testiranja rezultirat će pojačanom anksioznošću kod učenika koji se bore sa anksioznosti (Segool, Carlson, Goforth, Von Der Embse i Barterian, 2013, prema Lamb i sur., 2018).

Uzroci anksioznosti također mogu uključivati *nedovoljno jasne upute za testiranje*. Pitanja na testu mogu biti prekomplikirana. Studenti možda nisu upoznati s formatom testa ili imaju neadekvatne vještine učenja (Fulton, 2016). Pojedini autori smatraju da *način davanja uputa* tokom ispitivanja djeluje na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika, tako da se ispitivao i taj problem. U svom istraživanju (Smith, 1971, prema Zečević, 2005) Smith je došao do rezultata koji su u skladu sa tezom da vrsta upute utječe na pojavu ispitne anksioznosti kod učenika i da upute koje u sebi sadrže humor pozitivno djeluju na visoko anksiozne osobe te da ostvaruju bolje rezultate na takvim ispitima (Davidović i Zečević, 2014). Međutim, ovdje humor može imati i drugu, veoma važnu osobinu, a to je da pažnju anksioznog učenika skrene od evaluativnih osobina svakog ispita (Davidović i Zečević, 2014). Također, ponekad je *vrsta testa* ta koja vodi ispitnoj anksioznosti. Neki učenici postanu anksiozni tokom ispita koji zahtijevaju da pokažu svoje znanje na načine u kojima se oni ne osjećaju ugodno. Na primjer, neki studenti paniče kada shvate da moraju raditi esejske testove, dok drugi postaju uznemireni zbog usmenih ispita. Različite vrste testova mogu učiniti studente anksioznim (Van Blerkomp, 2009, prema Trifoni i Shahini, 2011). Smith je u istraživanju (Smith, 1991, prema Zečević, 2005) pokazao da je razina ispitne anksioznosti najviša prilikom rada standardiziranih testova (Davidović i Zečević, 2014). Više od 80 % srednjoškolaca jedne američke države je izvijestilo da dobiveni rezultat na standardiziranom testu nije realna ocjena njihovog trenutnog znanja (Davidović i Zečević, 2014). Zatim, jedan od faktora povezanih sa ispitnom anksioznosti je i *valjanost testa*. Što se tiče valjanosti testa, važno je spomenuti Youngovu studiju (1991) koja pokazuje da učenici doživljavaju anksioznost ako test uključuje sadržaje koji nisu predavani na nastavi (Trifoni i Shahini, 2011).

3.2. Rizični faktori

3.2.1. Spol

Dosadašnje studije koje su bile usmjerene na spolne razlike, ustanovile su da žene obično imaju višu razinu ispitne anksioznosti, uglavnom na komponenti emocionalnosti (Zeidner, 1998, prema Aydin, 2017). Međutim, ipak nalazi studija pokazuju da nema spolne razlike u uspješnom polaganju ispita u odnosu na prisutnost simptoma ispitne anksioznosti (Reteguiz, 2006; Chapell, Blanding i Silverstein, 2005, prema Latas, Pantić i Obradović, 2010). Zbog rodne stereotipizacije u obrazovanju (Andre, Whigham, Hendrickson i Chambers, 1999, prema Aydin, 2017), vjerovatno će različiti školski predmeti, kao što su matematika i znanost prouzrokovati različite vrste reakcija (tj. emocionalnost i zabrinutost) kod žena i muškaraca (Jacklin, 1989, prema Aydin, 2017). Na primjer, Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni i Bono (2016) su pokazali da studentice izvještavaju o višoj razini ispitne anksioznosti, naročito za ispitne situacije koje sadrže računanje ili matematičke probleme te usmene prezentacije i pitanja otvorenog tipa.

Za objašnjenje spolnih razlika u razini ispitne anksioznosti predložena su dva objašnjenja. Jedno objašnjenje takve razlike pripisuje različitim društvenim ulogama koje su dodijeljene ženama i muškarcima, a ideja je da se žene više boje neuspjeha u ispitnoj situaciji nego muškarci, s obzirom da su žene pod većim pritiskom da postignu akademski uspjeh. Prema drugom objašnjenju, muškarci su obrambeniji od žena kad se radi o priznanju anksioznosti, jer se to može doživjeti kao prijatnija njihovoj muškosti (Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni i Bono, 2016). U muške stereotipe su uključeni agresivnost i dominantost, tako da je isključeno postojanje bilo kakvog straha, anksioznosti (Davidović i Zečević, 2014). Razlog spolnih razlika jeste da su žene spremnije prihvatiti i priznati da su anksioznije u odnosu na muškarce ili su žene stvarno više anksiozne nego muškarci u ispitnim situacijama (Hill i Sarason, 1966; Douglas i Rice 1979; prema Arambašić, 1988, prema Stančić, 2016). Dusek (1980, prema Arambašić, 1988) na temelju svojih i drugih istraživanja navodi da „*djevojčice sa anksioznošću na kraj izlaze tako što je priznaju dok dječaci tako što je niječu*“ (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

Wine (1980, prema Arambašić, 1988) smatra da se žene više plaše da će biti negativno evaluirane te češće obezvrjeđuju svoj učinak na kognitivnim zadacima (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Također je utvrđeno da žene obično situaciju ispitivanja

smatraju prijetnjom, a muškarci je smatraju izazovom pa prema tome manje pate od ispitne anksioznosti (Putwain i Daniels, 2010, prema Aydin, 2017).

Međutim, postoje neke studije koje ne pokazuju značajnu povezanost ispitne anksioznosti i spola (Yenilmez i Özbey, 2006; Yenilmez i Özabacı, 2003, prema Dalaman i Medikoğlu, 2018). Na primjer, Aba (2018), Bozkurt (2012), Demirci (2018), Küçük (2010) i Karakaş (2013) nisu pronašli značajne razlike između žena i muškaraca u razini ispitne anksioznosti (Caz, Çoban i Yildirim, 2019). Ispitivanjem odnosa između spola i ispitne anksioznosti, utvrđeni su nekonzistentni rezultati, što bi se moglo objasniti promjenom načina odgoja i socijalizacije djevojčica i dječaka.

3.2.2. *Dob*

U svakodnevnom životu ispitna anksioznost se pojavljuje kod osoba svih dobnih skupina, u situacijama kada se ispituju njihova znanja, postignuća i sposobnosti (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Istraživanja koja se bave odnosom između dobi i ispitne anksioznosti su ustanovila da nema pouzdanih podataka o tome kad se prvi put javlja ispitna anksioznost (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Pretpostavka je da se najčešće javlja u periodu između sedme i petnaeste godine. Prvo dolazi do naglog porasta ispitne anksioznosti, a zatim do usporavanja njenog rasta te u konačnici oko osamnaeste godine dolazi do stabilnosti na dostignutom nivou. Uporedo se te promjene dešavaju sa promjenama u kognitivnom razvoju (Lacković-Grgin, 2000, prema Erceg, 2007). Araki (1992) je kod japanske djece pronašao obrazac povećanja-smanjenja porasta (Fulton, 2016). Ističe se da su ti opadajući trendovi povezani s konfliktom u razvojnim promjenama i metakognitivnim vještinama (Bodas i sur., 2008, prema Aydin, 2017). Na primjer, učenici nižih razreda manje su svjesni svojih spoznaja i osjećaja (Harter, 1983, prema Aydin, 2017), pa su skloni višoj razini ispitne anksioznosti u pogledu svojih misli, ponašanja i autonomnih reakcija (Lowe i sur., 2008, prema Aydin, 2017) ili njihove zabrinutosti i emotivnosti (Bodas i sur., 2008, prema Aydin, 2017). Ispitna anksioznost se najčešće javlja zbog separacijskog straha ili kao posljedica mnogobrojnih neuspjeha, kojima su djeca izložena već u prvim razredima osnovne škole (Arambašić, 1988, prema Čeko, 2015). King i sur. (1989) i Ollendick, King i Frary (1989) su u svojim studijama pokazali da se strah od

neuspjeha na testu povećavao s dobi kod američkih i australskih učenika (McDonald, 2001, prema Fulton, 2016).

U studijama koje koriste specifične ljestvice ispitne anksioznosti, razina anksioznosti obično raste s godinama (Hill i Sarason, 1966; Hill i Wigfield, 1984, prema Fulton, 2016). Dordinejad i sur. (2011) su na uzorku iranskih studenata medicine pokazali da postoji pozitivna povezanost između dobi i ispitne anksioznosti. Nadalje, Dalaman i Medikoğlu (2018) su na uzorku učenika dobi od 10 do 13 godina ustanovili da se s porastom dobi ispitna anksioznost povećava. Također, Hanimoğlu (2010) je utvrdio da učenici sedmog i osmog razreda imaju višu razinu ispitne anksioznosti od učenika šestog razreda (Dalaman i Medikoğlu, 2018).

Jedno od objašnjenja porasta ispitne anksioznosti u funkciji dobi je činjenica da stariji učenici pokazuju manji strah od mraka, životinja i slično, a pokazuju veće strahove od neuspjeha u određenim aktivnostima, nelagode u društvu, tjelesnih povreda (Grgin, 1997, prema Erceg, 2007), a koji se mogu smatrati relevantnim za javljanje ispitne anksioznosti. Ipak, istraživanjima u tom području utvrđeni su nekonzistentni rezultati. Ispitna anksioznost se kod nekih učenika pojavljuje tek u srednjoj školi ili čak na fakultetu. To se može objasniti činjenicom da dolazak u nepoznatu okolinu, koja je manje „zaštitnička“ uzrokuje prikrivenu ispitnu anksioznost koja se tek tad počne očitovati (Cassady i Johnson, 2002, prema Ljubić i Babić, 2017). Složeniji su nastavni sadržaji i veće su socijalne posljedice zbog neuspjeha (Ljubić i Babić, 2017). Srednje škole su selektivnije u odnosu na osnovne škole, a ostvareni uspjeh direktno djeluje na izbor škole i fakulteta te mogućnost razvoja karijere (Erceg, 2007).

S druge strane, Dawood, Al Ghadeer, Mitsu, Almutary i Alenezi (2016) su pokazali nema značajne povezanosti između ispitne anksioznosti i dobi studenata sestinstva te da se razina ispitne anksioznosti smanjivala s dobi sudionika. Dobiveni rezultati su u skladu sa rezultatima Ebrahimi i Khoshsima (2014), koji su ustanovili da dob ne igra značajnu ulogu u odnosu sa ispitnom anksioznošću učenika (Dawood i sur., 2016). Zatim, Zorman (1981, prema Arambašić, 1988) je pokazao da ne postoje razlike između učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

3.2.3. *Socioekonomski status*

Društveno-ekonomski status može utjecati na ispitnu anksioznost (Putwain, 2009, prema Fulton, 2016). Yousefi, Abu Talib, Mansor, Juhari i Redzuan (2010) su pokazali da obiteljski dohodak utječe na ispitnu anksioznost i akademsko postignuće učenika, što su utvrdili i Mozaffari (2001), Thomas (2005), Dana (2007), Davis-Kean (2005) i Hamidian (2005) (Yousefi i sur., 2010). Međutim, ovi rezultati su u suprotnosti s rezultatima Yildirim (2008) i Aydın (2013), koji nisu utvrdili značajnu povezanost između razine prihoda i ispitne anksioznosti kod učenika osnovne i srednje škole (Önem, 2014).

Odnos između ispitne anksioznosti i socioekonomskog statusa je interesantan za istraživanje zbog toga što su kontradiktorni rezultati ranijih istraživanja ovog odnosa. Zorman (Arambašić 1998, prema Zečević, 2005) je otkrio da je ispitna anksioznost najčešće zastupljena kod djece nekvalifikovanih radnika, zatim kod djece kvalifikovanih radnika te najmanja razina ispitne anksioznosti je zabilježena kod djece roditelja sa visokom stručnom spremom (Davidović i Zečević, 2014). Zatim, Melchior i sur. (2010) izvijestili su da mladi iz obitelji s niskim primanjima imaju više simptoma depresije i anksioznosti od mladih iz obitelji s srednjim/visokim primanjima (Önem, 2014). Slično tome, Thomas (2005) je utvrdio da učenici iz obitelji s malim primanjima imaju slaba školska postignuća (Yousefi i sur., 2010). Sevel i Haler (prema Zečević, 2005) su pokazali da je ispitna anksioznost prisutnija kod djece iz nižih klasa u odnosu na više klase, iz razloga što je niži socioekonomski status povezan sa slabijom prilagođenosti (Davidović i Zečević, 2014). S druge strane, Beck-Dvoržak i sur. (1972, prema Zečević, 2005) navode da je ispitna anksioznost češće prisutna kod djece iz porodica intelektualaca i porodica višeg socioekonomskog statusa (Davidović i Zečević, 2014).

3.2.4. *Kultura i rasa*

Smatra se da kulturne vrijednosti i norme (naročito one koje su povezane sa školskim postignućem), obiteljske vrijednosti, prakse socijalizacije i jedinstvene osobine obrazovnog sistema u različitim zemljama, mogu biti odgovorne za međukulturalne varijacije u razini doživljene ispitne anksioznosti (Zeidner, 1998, prema Lowe i Ang, 2012). Pokazano je da učenici u Meksiku imaju višu razinu ispitne anksioznosti od učenika u SAD-u. Takav nalaz

bi se mogao tumačiti činjenicom da je u meksičkoj kulturi stavljen veći naglasak na pokornost odraslim autoritetima i zbog toga testovi i evaluacije predstavljaju veću prijetnju meksičkim učenicima, što onda rezultira višom ispitnom anksioznošću (Cizek i Burg, 2006, prema Fulton, 2016). Diaz-Guerrero (1976, prema Zeidner, 1998) navodi da individualistička orijentacija američke kulture naglašava važnost samodovoljnosti i kompeticije, što mnogo doprinosi razvoju stavova, vještina i strategija prevladavanja, koje su pogodne za ostvarivanje uspjeha u evaluativnim situacijama (Genc, 2014).

Kako bi se shvatile kulturalne razlike u razini ispitne anksioznosti, potrebno je razumjeti određenu kulturu. Na primjer, Zeidner (1998) i Chen (2012) su izjavili da azijsko-američki učenici imaju visoku razinu ispitne anksioznosti zbog azijskog vjerovanja u efikasnost truda i napornog rada (Fulton, 2016). Seipp i Schwarzer (1996) proveli su metaanalizu podataka iz 14 različitih zemalja, uključujući Kinu, Koreju, Japan i SAD (Lowe i Ang, 2012). Otkrili su da su korejski učenici izvijestili o najvišoj razini ispitne anksioznosti, dok su kineski i japanski učenici izvijestili o najnižim razinama anksioznosti (Lowe i Ang, 2012). Razlozi za višu razinu anksioznosti kod korejskih učenika bili su autoritarno roditeljstvo, vrlo stresne škole i intenzivan sistem ispita u zemlji (Schwarzer i Kim, 1984, prema Lowe i Ang, 2012). Suprotno tome, japanski učenici pokazali su relativno nisku razinu anksioznosti u poređenju s učenicima iz drugih zemalja, iako je Japan društvo u kojem dominiraju testovi te kompetitivno društvo okruženo prijemnim ispitima za škole i univerzitete (Araki i sur., 1992, prema Lowe i Ang, 2012).

Ispitna anksioznost različito utječe na različite rase (Zeidner, 1998, prema Fulton, 2016). Hembree (1988) i Cizek i Burg (2006) pokazali su da su učenici crne puti imali višu razinu ispitne anksioznosti od učenika bijele puti (Fulton, 2016). Literatura pokazuje da Afroamerikanci iskazuju statistički značajno višu razinu ispitne anksioznosti na svim razinama školovanja. Ovaj nalaz naučnici tumače pozivajući se na različite kulturološke karakteristike: naglašavaju da su djeca crne puti više kritikovana i kažnjavana, da imaju učestalija averzivna iskustva u školama, izloženi su predrasudama i negativnim etničkim stereotipima, češće su iz porodica nižeg socijalnog statusa, koje se stalno suočavaju sa nekvalitetnim uslovima života i ne tako rijetkim ekstremnim siromaštvom (Zeidner, 1998, prema Genc, 2014).

3.2.5. Teškoće učenja

Teškoće učenja predstavljaju značajne poteškoće u savladavanju i primjeni čitanja, pisanja, govora, slušanja, zaključivanja ili matematičkih sposobnosti (Cvitković, 2007). Osobe koje imaju poremećaje u ponašanju i teškoće učenja iskazuju povišenu razinu ispitne anksioznosti (Bryan, Sonnefeld i Grabowski, 1983; Dan i Raz, 2015; Nelson i sur., 2015, prema Lamb i sur., 2018), kao i adolescenti s intelektualnim teškoćama (Poulomee, 2013, prema Lamb i sur., 2018). Zatim, Peleg (2009) je otkrio da su učenici s teškoćama učenja imali višu razinu ispitne anksioznosti u odnosu na učenike bez takvih poteškoća (Benedict, 2014). Rezultati metaanalize Nelsona i Harwooda (2010) su pokazali da je veća vjerovatnoća da će učenici s teškoćama učenja doživjeti višu razinu ispitne anksioznosti nego učenici bez takve vrste teškoća (Benedict, 2014). Lancaster, Mellard i Hoffman (2001, prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004) smatraju da kod učenika koji se suočavaju sa teškoćama u učenju, upravo ispitna anksioznost predstavlja najveći problem uz distrakciju, koncentraciju, matematiku i frustraciju (Cvitković, 2007). Međutim, djeca s teškoćama učenja pokazuju nižu razinu ispitne anksioznosti, što su bliskiji odnosi u obitelji (Margelit i Heiman, 1986, prema Ćoso, 2012).

Swanson i Howell (1996) su pokazali da je kod učenika s poremećajima u ponašanju i teškoćama učenja postojala pozitivna povezanost između ispitne anksioznosti i kognitivnih smetnji te negativna povezanost s navikama učenja, akademskim samopouzdanjem i akademskim postignućima (Whitaker Sena, Lowe i Lee, 2007). Također i studenti s teškoćama učenja imaju više razine ispitne anksioznosti nego tipični studenti (Stevens, 2001, prema Cvitković, 2007). Shodno tome, rezultati studije Nelsona, Lindstroma i Foelsa (2013) pokazali su da su studenti s teškoćama čitanja (disleksija) izvijestili o višoj ispitnoj anksioznosti od studenata bez takvih teškoća (Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Putwain i Daniels (2010) navode da učenici s teškoćama mogu razviti naučenu bespomoćnost i osjećati stereotipnu prijetnju, što može imati negativan utjecaj na njihova očekivanja i atribucije uspjeha i neuspjeha te pridonijeti razvijanju ispitne anksioznosti (Fulton, 2016). Zatim, veća je vjerovatnoća da će učenici s teškoćama učenja doživjeti više frustracije, nervoze, stresa, nesigurnosti i bespomoćnosti tokom testova nego učenici bez ovakve vrste teškoća (Holzer i sur., 2009, prema Benedict, 2014). Također su učenici s teškoćama imali više teškoća s koncentracijom u evaluativnim situacijama nego njihovi

vršnjaci bez teškoća učenja (Heiman i Precel, 2003, prema Whitaker Sena, Lowe i Lee, 2007).

3.2.6. Obiteljski faktori

Za adolescente, roditelji predstavljaju najvažniju i najutjecajnijiu društvenu skupinu, koja najviše utječe na školske angažmane i rezultate učenika (Englund i sur., 2008; Murray, 2009; Wang i Eccles, 2012, prema Raufelder, Hoferichter, Ringeisen, Regner i Jacke, 2015), kao i na emocije povezane s postignućima, naročito ispitnu anksioznost (Shadach i Ganor-Miller, 2013, prema Raufelder i sur., 2015). Postoje značajni dokazi da je ispitna anksioznost povezana s različitim fiziološkim, kognitivnim, emocionalnim, socijalnim i obiteljskim faktorima (Besharat, 2003). Ambicije, ciljevi i očekivanja učenika, obitelji i nastavnika mogu dovesti do pritiska na učenike, što je jedan od vodećih faktora ispitne anksioznosti (Aydın i Bulgan, 2017, prema Caz, Çoban i Yildirim, 2019). Ispitna anksioznost se može pogoršati osjećajima usamljenosti, nesposobnosti i neprijateljstva, koji se kod djeteta razvijaju kao rezultat negativnih procjena njegovih postignuća i nedostatka podrške i topline u obiteljskom okruženju (Shadach i Ganor-Miller, 2013). Roditelji također mogu potaknuti ispitnu anksioznost kada nedosljedno hvale i zamjeraju djetetu isto ponašanje (Lamb i sur., 2018).

Postoje studije koje navode povezanost između ispitne anksioznosti i obiteljskog okruženja (npr. Ahlawat, 1989; Peleg, 2002; Zeidner, 1997, prema Yildirim, 2008). Rezultati prethodnih istraživanja pokazuju da su prisutnost anksioznosti, pretjeran nadzor ili kažnjavanje i nervoza oca bili faktori rizika za ispitnu anksioznost kod adolescenata, a kod adolescentica je ispitna anksioznost bila potpomognuta općenitijim zahtjevnim okruženjem (Ahlawat, 1989, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013). Yildirim (2008) je ispitivao utjecaj obiteljskih varijabli na ispitnu anksioznost kod srednjoškolaca te ustanovio da su faktori kao što su: razina obrazovanja majke, učestalost svađa u obitelji, obiteljsko projiciranje problema na djecu, obitelj koja ne vjeruje djetetu, vršenje pritiska obitelji za učenje na učenika, obitelj koja ne dozvoljava djetetu da učestvuje u društvenim aktivnostima, značajno utjecali na razinu ispitne anksioznosti kod učenika. S druge strane, ostali obiteljski faktori kao što su broj članova obitelji, obiteljski dohodak, obiteljska razina religioznosti i razina obrazovanja oca, nisu značajno utjecali na razinu ispitne anksioznosti

(Yıldırım, 2008). Interesantno je to što je razina obrazovanja majke značajno utjecala na razinu ispitne anksioznosti, dok razina obrazovanja oca nije imala tako značajan efekt na razinu ispitne anksioznosti. Zatim, Grgić (2017) je pokazala da je ispitna anksioznost viša što je veće majčino roditeljsko znanje, induktivno rezoniranje majke, intruzivnost oca i očevo roditeljsko znanje.

Ispitna anksioznost bi se mogla razmotriti u terminima obiteljskih faktora kao što su roditeljski pritisak i očekivanja uspjeha (Besharat, 2003). Ove obiteljske varijable, tzv. *roditeljski perfekcionizam* (Frost, Marten, Lahart i Rosenblate, 1990, prema Besharat, 2003) mogu biti uključene u razvoj ispitne anksioznosti. Na primjer, Putwain, Woods i Symes (2010) otkrili su da postoji pozitivna povezanost između pritiska roditelja i ispitne anksioznosti kod srednjoškolaca (Nwufo, Onyishi, Ubom, Akinola i Chukwuorji, 2017). Zatim, pokazano je da postoji pozitivna povezanost između pritiska roditelja i ispitne anksioznosti djece školske dobi i adolescenata (npr. Ahlawat, 1989; Besharat, 2003, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013), a jedno je istraživanje ustanovilo takvu povezanost među studentima (Putwain i sur., 2010, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013). Istraživanje je otkrilo da su adolescenti s visokom roditeljskom podrškom, koju obilježavaju visoka vezanost, poticanje ličnog rasta i podržavajuća komunikacija, imali nižu razinu opće anksioznosti, nižu ispitnu anksioznost i bolje postignuće (Chapell i Overton, 1998; Papini i Roggman, 1992; Peleg-Popko i Klingman, 2002; Wolfradt, Hempel i Miles, 2003, prema Ringeisen i Raufelder, 2015) od adolescenata koji su imali manje roditeljske podrške. Suprotno tome, visok pritisak roditelja pozitivno je korelirao s općom anksioznošću i ispitnom anksioznošću (Besharat, 2003; Wolfradt i sur., 2003, prema Ringeisen i Raufelder, 2015), posebno s kognitivnim aspektima zabrinutosti, interferencije i nedostatka samopouzdanja (Gherasim i Butnaru, 2012; Putwain i sur., 2010, prema Ringeisen i Raufelder, 2015).

Mnoge studije su ustanovile da je *percipirana roditeljska uključenost* važan faktor u razumijevanju načina na koji se razvijaju anksioznost i stres. Djeca roditelja koji ih ne podučavaju samostalnim vještinama i strategijama rješavanja problema, vjerojatnije će razviti ispitnu anksioznost. Studije su pokazale povezanost između prekomjerne uključenosti roditelja i ispitne anksioznosti (Shadach i Ganor-Miller, 2013). Prekomjerna uključenost oca snažno je povezana s razvojem ispitne anksioznosti adolescenata te generalno je pokazano da su sa prekomjernom roditeljskom uključennošću povezani

preosjetljivost, zabrinutost i nevažne misli adolescenata (Ya'ari, 1998, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013). Shadach i Ganor-Miller (2013) su pokazali da su roditeljski stavovi i ponašanje važni faktori u ispitnoj anksioznosti studenata. Pokazano je da su roditeljska uključenost i stavovi roditelja pozitivno povezani sa razinama ispitne anksioznosti studenata, što je u skladu sa nalazima prethodnih istraživanja uključenosti roditelja u akademsko funkcioniranje studenata (Besharat, 2003; Carranza i sur., 2009; Wolfradta i sur., 2003), kao i s ranijim rezultatima koji pokazuju da je pritisak roditelja direktno povezan s ispitnom anksioznosti (Putwain i sur., 2010) (Shadach i Ganor-Miller, 2013).

Neke empirijske studije povezale su *stilove roditeljstva* sa ispitnom anksioznošću (Nwufu i sur., 2017). Stilovi roditeljstva, koji su obilježeni perfekcionizmom i negativnim feedbackom te negativno obiteljsko okruženje povezani su s ispitnom anksioznosti (Besharat, 2003; Krohne, 1992; Peleg-Popko i Klingman, 2002, prema Shadach i Ganor-Miller, 2013). Hill navodi da bi djeca vrlo kritičnih roditelja koji imaju nerealno visoka očekivanja, mogla razviti anksioznost tokom predškolske dobi (Hill, 1980, prema Thergaonkar i Wadkar, 2007). Krohne je predložio dvoprocesni model utjecaja roditelja na ispitnu anksioznost djece, koji predviđa da djeca nedosljednih ili restriktivnih roditelja imaju više razine ispitne anksioznosti od onih koji imaju podržavajuće roditelje (Krohne, 1992, prema Thergaonkar i Wadkar, 2007). Podržavajuće roditeljstvo povezano je s manjom anksioznošću i boljom prilagodbom (Stright i sur., 2008; Suveg i sur., 2008), intrinzičnom motivacijom za uspjehom, ličnim i akademskim rastom u školi (ASHE Higher Education Report, 2008a; Ginsburg i Bronstein, 1993) i boljim vještinama samoregulacije (Strage, 1998) (Shadach i Ganor-Miller, 2013).

Nejad i Asadzade (2014) i Nwosu, Nwanguma i Onyebuchi (2016) su ustanovili da kod učenika postoji pozitivna povezanost između ispitne anksioznosti i *autoritarnog roditeljskog stila*²(Nwufu i sur., 2017). Zatim, Gökçedağ (2001) navodi da djeca autoritarnih roditelja imaju višu razinu opće i ispitne anksioznosti te nisko samopouzdanje i školsko postignuće. To bi moglo biti zbog očekivanja takvih roditelja, učenici se mogu osjećati pod pritiskom (Dalaman i Medikoğlu, 2018). Također, Duman (2008) navodi da je

²Autoritaran (autokratski, kruti, strogi) stil odgoja predstavlja odgojni stil u kojem roditelji postavljaju djetetu visoke zahtjeve i očekivanja te provode strogu kontrolu i nadzor dok istovremeno ne daju djetetu dovoljno potpore i topline. Takvi roditelji često omalovažavaju svoju djecu, hladni su i odbacujući te ih kritikuju i izruguju im se (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Deglin, 2016).

kod djece autoritarnih i zaštitničkih roditelja relativno veća ispitna anksioznost (Dalaman i Medikoğlu, 2018). Međutim, Nwufu i sur. (2017) nisu utvrdili značajnu povezanost između ispitne anksioznosti i autoritarnog roditeljskog stila. Nadalje, Grgić (2017) je pokazala da djeca autoritarnih majki pokazuju visoku ispitnu anksioznost, što je u skladu sa literaturom koja kaže da su kod djece autoritarnih roditelja, koji u odgoju koriste mnogo uvreda, cinizma i okrutnosti, prevladavajući osjećaji lažnog poštovanja, nepovjerenja, straha i neiskrenosti (Pernar, 2010, prema Grgić, 2017). Ustanovljeno je da sa ispitnom anksioznosti nije povezan očevo autoritarni stil, a takav rezultat nije bio očekivan prema dosadašnjoj literaturi. Djeca lakše prihvate majčine negativne poruke i kritike nego one koje su upućene od strane oca (Milkie, 1997, prema Grgić, 2017). Dobijeni rezultat da sa porastom roditeljskog znanja raste ispitna anksioznost, može da se poveže sa tom činjenicom da djeca ulažu trud da postignu uspjeh u školi u skladu sa roditeljskim očekivanjima. Povećava se razina anksioznosti ako školski uspjeh nije u skladu sa roditeljskim očekivanjima (Arambašić, 1988, prema Grgić, 2017).

S druge strane, rezultati studije Thergaonkar i Wadkar (2007) su pokazali da postoji značajna negativna povezanost između ispitne anksioznosti i *autoritativnog stila roditeljstva*³ i roditeljskog prihvatanja. Autori studije su zaključili da ovaj tip roditeljstva i veće roditeljsko prihvatanje mogu kod djece spriječiti ili poboljšati ispitnu anksioznost (Thergaonkar i Wadkar, 2007). Također su Nejad i Asadzade (2014), Nwosu, Nwanguma i Onyebuchi (2016) i Nwufu i sur. (2017) izvijestili da su učenici, čiji su roditelji imali autoritativan stil roditeljstva, pokazali nižu razinu ispitne anksioznosti (Nwufu i sur., 2017).

Nejad i Asadzade (2014) i Nwufu i sur. (2017) su pokazali da nije bilo značajne povezanosti između ispitne anksioznosti i *permisivnog roditeljskog stila*⁴. Kad učenici osjete više roditeljske emocionalne topline, razina njihove anksioznosti može biti smanjena. Suprotno tome, nedostatak roditeljske topline, razumijevanje i brige će rezultirati osjećajem nesigurnosti, nesposobnosti, niže vrijednosti, što može povećati razinu ispitne anksioznosti

³Autoritativni (demokratski-dosljedan) stil odgoja podrazumijeva odgojni stil koji predstavlja kombinaciju čvrste kontrole i emocionalne topline. Roditelji koji imaju ovakav stil odgajanja djece stavljaju velike zahtjeve djetetu koji su u skladu s njegovom dobi, postavljaju nadzor i granice, ali u isto vrijeme daju djetetu mnogo podrške i topline (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Deglin, 2016).

⁴ Permisivan (popustljivi) stil je odgojni stil u kojem dominira kombinacija slabe kontrole i emocionalne topline (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Deglin, 2016).

(Nwufu i sur., 2017). U istraživanju Grgić (2017) pokazano je da sa ispitnom anksioznosti nisu povezane procjene na dimenzijama popustljivosti i očevom induktivnom rezoniranju te permisivni roditeljski stil. Takvi nalazi su u skladu sa očekivanjima, iz razloga što roditelji koji imaju permisivan stil provode slabu kontrolu i djeci postavljaju male zahtjeve, ali im pružaju podršku i toplinu (Čudina-Obradović i Obradović, 2002, prema Grgić, 2017), koje jačaju socijalni i emocionalni razvoj djece i potiču mehanizme pozitivnog socijalnog funkcioniranja (Rohner i Brinter, 2002, prema Grgić, 2017).

4. Simptomi i moguće negativne posljedice ispitne anksioznosti

4.1. Simptomi ispitne anksioznosti

Ispitnu anksioznost obilježavaju uznemirenost, neugoda i stres, koji dolaze do izražaja u ispitnoj situaciji, zajedno sa izraženom percepcijom bespomoćnosti (Dykeman, 1994, prema Mohorić, 2008). U ispitnoj situaciji neki učenik će doživjeti visoku razinu anksioznosti u obliku bolova u želucu ili vrtoglavice, drugi učenik može da tokom testa razmišlja o svom uspjehu i pokazuje brigu, dok treći učenik može da bježi iz razreda kako bi izbjegao ispitne situacije (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013). Nastavnici u osnovnim školama često navode neke od osnovnih znakova po kojima mogu prepoznati učenike koji imaju ispitnu anksioznost. Najčešće su to sljedeći znakovi: bolovi u stomaku (29%), porast agresivnosti (33%), iritiranost (38%), glavobolje (40%) i neumjerena briga za vremensku ograničenost koja postoji tokom pismenog ispitivanja (44%) (Nolan i sur., 1992, prema Zečević, 2005, prema Davidović i Zečević, 2014).

Postoje četiri glavne kategorije simptoma ispitne anksioznosti, a to su: tjelesni/fizički, emocionalni, kognitivni i bihevioralni/ponašajni simptomi (Psihološko savjetovalište Rijeka, 2010).

Tjelesni (fizički) simptomi:

- mučnina, glavobolja, neugoda u želucu;
- nedostatak zraka, ubrzan rad srca, drhtanje ruku;
- pretjerano znojenje, hladni i vlažni dlanovi;
- suhoća usta, mišićna napetost;

- proljev, povećana potreba za mokrenjem;
- drhtav i povišen glas (Psihološko savjetovalište Rijeka, 2010);
- crvenilo lica (Jurin, 2009).

Na tjelesnom području dešavaju se respiratorne, kardiovaskularne, gastrointestinalne i druge promjene, izazvane djelovanjem autonomnog nervnog sistema koji mobilizira organizam za suočavanje sa nadolazećim problemom (Mijić, 2013).

Emocionalni simptomi:

- napetost kada počne ispit;
- panika kad osoba uvidi da ne zna odgovoriti na pitanje;
- neizvjesnost, zabrinutost, iščekivanje;
- prije početka ispita strah da se ispit neće položiti te strah od posljedica nepoloženog ispita;
- ljutnja, uznemirenost, razočaranost, konfuznost i slično, koji su povezani sa samim ispitom;
- nezadovoljstvo dobijenom ocjenom jer osoba smatra da je mnogo bolje naučila i više zaslužila (Psihološko savjetovalište Rijeka, 2010).

Na emocionalnom planu najčešće se javljaju nemir, strah, nervoza, tjeskoba, nelagoda, tuga i panika (Jurin, 2009). Fiziološke promjene prate subjektivni doživljaji na emocionalnom području pa na primjer, ubrzan srčani rad obično je prvi znak straha da će se onesvijestiti ili izgubiti kontrola. Zatim mišićnu napetost prate nesigurnost, neugoda i slabost. Ono što je presudno za razvoj anksioznosti jeste strah koji se pojavljuje poslije tjelesnih simptoma ili *anksiozna osjetljivost*. Ona predstavlja strah da će promjene koje su povezane sa anksioznosti, kao na primjer stomačni bolovi, drhtanje ili lupanje srca imati negativne tjelesne, socijalne ili psihološke posljedice (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013). Iako su sve evaluativne situacije popraćene određenim emocionalnim reakcijama, smatra se da vjerovanja učenika i njihova ranija iskustva, koja su oblikovana djelovanjem različitih faktora, imaju jedinstven utjecaj na reakcije učenika u ispitnoj situaciji (McDonald, 2001, prema Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić, 2009).

Kognitivni simptomi:

- teškoće dosjećanja dobro naučenog materijala;
- negativne misli kao što su: „*Neću položiti ovaj ispit!*“, „*Baš sam glup/a*“, „*Na ovaj ispit nisam ni trebao/la nikako izaći*“ i slično;
- teškoće u održavanju pažnje na ispitu;
- neposredno poslije ispita prisjećanje svih onih informacija kojih se osoba nije zbog blokade dosjetila za vrijeme ispita (Psihološko savjetovništvo Rijeka, 2010).

Na kognitivnom području uglavnom se može uočiti potpuna intelektualna konfuzija, a dominiraju simptomi kao što su anticipiranje nezgode i zabrinutost. Postoje tri kognitivna faktora od kojih zavisi intenzitet anksioznosti, a to su:

- 1) očekivanja da će se dešavati loše stvari u budućnosti ako ih ne mogu ništa spriječiti
- 2) očekivanja da te loše stvari ne mogu biti spriječene zato što osoba nema kontrolu nad njima
- 3) količina negativnih subjektivnih stavova o takvim dešavanjima (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013).

Bihevioralni (ponašajni) simptomi:

- želja za bježanjem iz situacije i što bržim njenim završetkom;
- pojačana aktivnost generalno (tjelesni nemir, pojačan govor, ubrzano hodanje, tapkanje prstima po stolu) (Psihološko savjetovništvo Rijeka, 2010);
- izbjegavanje učenja ili suprotno, učenje do iscrpljenosti;
- odjavljivanje ispita i odustajanje;
- zatvaranje od vanjskog svijeta tokom trajanja ispitnih rokova;
- odgađanje učenja za kasnije;
- odustajanje od fakulteta (Jurin, 2009).

Kad je riječ o bihevioralnim simptomima, postoje tri dominantna oblika ponašanja koja se obično mogu prepoznati, a to su: *slaba koordinacija, izbjegavanje i stereotipija* (Mijić, 2013). Veća je vjerovatnoća da učenici osnovne škole pokazuju fizičke simptome, dok stariji učenici imaju bihevioralne simptome ispitne anksioznosti (Whitaker Sena, Lowe i Lee, 2007, prema Fulton, 2016).

Istraživanjem je utvrđeno da ispitna anksioznost ima različite efekte na studente, prije, tokom i nakon ispita. Obično se prije ispita javljaju nemir, nesanica i pospanost (Kenny, Arthey i Abbass, 2016, prema Zhang i Qin, 2020). Također, za učenika/studenta je prije odlaska na ispit karakterističan *strah od neuspjeha* (Zvizdić, 2003). Zatim, još neki od simptoma koji se javljaju kod učenika prije testa su: neobični pokreti tijela, umor, kontrakcija mišića, tremor, teškoće s koncentracijom te bol u stomaku (Porto, 2013, prema Dawood i sur., 2016). Za vrijeme ispita javljaju se ljutnja, tenzija, bespomoćnost ili zabrinutost za ocjenu. Uglavnom su prisutni fizički simptomi (gubitak daha, znojenje, ubrzan srčani rad...). Pojedini učenici imaju potrebu da se glasno smiju, a neki da plaču. Također se javljaju negativne misli kao na primjer „*Ja sam gubitnik*“, „*Ne mogu uspjeti*“ (Zvizdić, 2003). Za vrijeme samog ispita prisutna visoka anksioznost onemogućuje studentu da pročita i shvati pitanje, otežava mu organizaciju sopstvenih misli i prisjećanje ključnih pojmova i riječi, koje su mu potrebne da odgovori na pitanja esejskog tipa te iako poznaje gradivo postiže lošiji uspjeh. Postoji mogućnost da će se javiti mentalna blokada u kojoj student ne odgovara niti na jedno pitanje, ali čim se ispit završi dosjeti se ispravnog odgovora (Jurin, 2009). Mashayekha i Hashemi (2011) navode simptome koji se mogu javiti poslije testa, a to su:

- a) Podsmijeh ravnodušnosti: „*Na sva pitanja višestrukog izbora sam odgovorio/la „ništa od navedenog“, zato što mi je bilo dosadno.*“
- b) Krivica: „*Zašto nisam više učio/la ?*“
- c) Ljutnja: „*Ionako taj učitelj nije htio da prođem ovaj glupi kurs.*“
- d) Optuživanje: „*Da samo udžbenik nije bio tako dosadan.*“
- e) Depresija: „*Poslije tog testa ne vidim smisao ostajanja u školi.*“

4.2. Moguće negativne posljedice ispitne anksioznosti

Posljedice ispitne anksioznosti se po prirodi i jačini veoma razlikuju od studenta do studenta. Neke studente blago pogađa anksioznost i mogu doživjeti jedan ili dva simptoma ispitne anksioznosti, dok drugi studenti mogu imati vrlo snažne simptome anksioznosti da postanu izrazito onesposobljeni (Polić, 2015). Kad je prisutna u određenoj razini ispitna anksioznost može biti korisna kod učenja te djelovati motivirajuće na učenike. Međutim, ako je prisutna u velikim razinama, tada ispitna anksioznost djeluje ometajuće te koči učenika u iskazivanju svog znanja. Koja će razina anksioznosti motivirati učenje, a koja ometati to zavisi od zadatka kojeg učenik treba ispuniti i od njegove ličnosti. Ukoliko je teži zadatak, anksioznost više remeti učenika u njegovom rješavanju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Iako je ispitna anksioznost poželjna u manjim razinama, ona često dovodi do slabije izvedbe jer sama priroda evaluativnih situacija djeluje ometajuće na koncentraciju, koja je potrebna za kvalitetnu izvedbu zadataka (Mehta, 2016, prema Bodrožić Selak, 2017). U ovakvim situacijama osobe se usmjere na sadržaje koji sami po sebi uopšte nisu značajni za zadatak i dolazi do pojave osjećaja bespomoćnosti i brige zbog mogućeg neuspjeha (Wine, 1980, prema Bodrožić Selak, 2017).

Strah od testova i ispitivanja ima najveći negativni utjecaj u školskom okruženju i najčešće dovodi do nedovoljnog postignuća, odnosno do ostvarenja razine uspjeha koja je niža od stvarnog nivoa sposobnosti osobe (Birenbaum i Nasser, 1994, prema Mohorić, 2008). Na osnovu istraživanja ustanovljeno je da je ispitna anksioznost važan ugrožavajući faktor na svim akademskim razinama, od osnovne škole pa sve do fakulteta (Sarason, 1984, prema Birrenbaum i Nasser, 1994, prema Karasman, 2017). Erić (1977) navodi da je uspjeh u učenju samo prva domena na koju može uticati izražena ispitna anksioznost (Šimunković, 2019). Zbog doživljenih neuspjeha na fakultetu, poslije određenog vremena, vrlo vjerovatno će se posljedice odraziti i na emocionalnu ravnotežu i mentalno zdravlje, a u mnogim slučajevima će izazvati i psihosomatske smetnje. Dakle, na taj način posmatran strah od ispita ubraja se u najznačajnije faktore koji su odgovorni za nastajanje nekonstruktivnih oblika ponašanja: usamljenosti, izolacije, neurotičnih i psihosomatskih simptoma, emocionalnih kriza, povlačenja iz društva i mnogo toga drugog (Šimunković, 2019). Utvrđeno je da osim sa slabijim postignućem, ispitna anksioznost je značajno povezana sa indikatorima mentalnog blagostanja. Postoji pozitivna povezanost sa negativnim afektom (Bradley i sur., 2010), prokrastinacijom (Cassady i Johnson, 2002;

Rosário i sur., 2008) i generalnim distresom (Matthews, Hillyard i Campbell, 1999) (Jelić, Popov i Sretković, 2014).

Budući da ispiti i razne situacije procjenjivanja imaju vrlo važnu ulogu u određivanju profesionalne karijere, adaptivno suočavanje sa evaluativnim situacijama postalo je ključno za akademsko postignuće (Sorić, 1994, prema Vranješ, 2012). Nekim ljudima ispitna anksioznost izgleda kao bezopasan problem, ali može biti ozbiljna kada dođe do visoke razine anksioznosti i akademskog neuspjeha kod učenika (Javanbakht i Hadian, 2014). Unatoč problemima u određivanju uzročno-posljedičnih veza ispitne anksioznosti i uspjeha, ipak postoji osnova za pretpostavku da ispitna anksioznost predstavlja važan otežavajući faktor testovnog postignuća kod studenata (Jelić, Popov i Sretković, 2014). Studije koje su ispitivale utjecaj ispitne anksioznosti na akademska postignuća (Culler i Holahan, 1980, Hunsley, 1985, Yildirim i Ergene, 2003, Chapell i sur., 2005, Szafranski, Barrera i Norton, 2012) pokazale su da je ispitna anksioznost negativno utjecala na akademska postignuća (Borekci i Uyangor, 2018). Međutim, studije ne pokazuju povezanost između komponente emocionalnosti i postignuća (Spielberger i Vagg, 1995, prema Stan i Oprea, 2015). S druge strane, rezultat iz studije Dawood i sur. (2016) bio je u skladu sa Cheraghian i sur. (2008), koji nisu utvrdili da postoji značajna povezanost između ispitne anksioznosti i akademske uspješnosti (Dawood i sur., 2016).

Dva modela koja objašnjavaju negativan efekt ispitne anksioznosti na postignuće su: model interferencije i model nedostatka vještina. *Model interferencije* (Doolinger, Greening i Lloyd, 1987, prema Zečević, 2005) se odnosi na to da osobe s visokom razinom anksioznosti imaju teškoće u dokazivanju svog znanja u evaluativnim situacijama, zato što su zaokupljene irelevantnim mislima i brigom, koje skreću pažnju sa samog zadatka (Davidović i Zečević, 2014). Ipak, pokazalo se da ovaj model nije dovoljan zbog toga što tehnike pomoću kojih se uspješno smanjuje anksioznost u ispitnoj situaciji (npr. sistemska desenzitizacija), pokazuju minimalne efekte na akademski uspjeh (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). *Model nedostatka vještina* (Birnebaum i Pink, 1997; Radošić, 1995, prema Zečević, 2005) podrazumijeva da osobe s visokom razinom anksioznosti imaju teškoće u kodiranju materijala tokom učenja, što na kraju rezultira lošim znanjem materijala. Shodno tome, ovi učenici ostvaruju i lošiji uspjeh tokom provjeravanja znanja (Davidović i Zečević, 2014). Prema nekim autorima ova prethodno opisana dva modela su više komplementarna nego kontradiktorna (Benjamin, McKlachie, Lin i Holinger, 1981, prema Birnebaum i

Nasser, 1994) (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Zatim, Arkin (1983) je korištenjem *atribucijskog modela* na ispitnu anksioznost pokušao objasniti javljanje nižeg uratka u budućim situacijama, koje su usmjerene na postignuće kod osoba koje imaju visoku razinu ispitne anksioznosti. Njegova polazišna tačka je da je interferirajuća, ključna varijabla koja utiče na postignuće vjerovanje osobe o uzrocima svog uspjeha ili neuspjeha (Vrbešić, 2007).

Odnos između školskog uspjeha i ispitne anksioznosti nije određen samo sa dvije varijable. Također treba uzeti u obzir uticaj faktora kao što su vrsta upute, težina zadatka te prostorni raspored učenika u razredu (McElroy i Middlemist, 1988; prema Arambašić, 1988, prema Stančić, 2016). Smith (1964) je naglasio da je važno analizirati motive, sklonosti, kognitivne procjene zadatka i prošlo iskustvo prilikom analize ispitne anksioznosti i odnosa sa postignućem (Javanbakht i Hadian, 2014). Na primjer, ako je osoba imala negativno ranije iskustvo, razina ispitne anksioznosti će biti veća, što će dovesti do slabijih postignuća. Suprotno tome, ako je prijašnje iskustvo pojedinca pozitivno, razina ispitne anksioznosti će biti niža, što će dovesti do boljih postignuća (Javanbakht i Hadian, 2014).

Bez obzira što se istraživanja inače više bave negativnim utjecajem anksioznosti na postignuće, postoje i istraživanja koja proučavaju moguću *facilitirajuću* ulogu anksioznosti u ispitnoj situaciji. Prema Anderson i Sauser (1995) anksioznost bi mogla rješavanje relativno jednostavnih zadataka učiniti lakšim, naročito ako je tokom ispitne situacije niska anksioznost. *Facilitirajuća anksioznost* motivira na učenje, aktivnost i spremanje ispita na vrijeme. Ne povezuje se sa povišenim rezultatima na mjerama brige i ometajućih misli, ali se povezuje sa povišenom razinom tjelesne napetosti (Živčić-Bećirević, 2003). Za razliku od *ometajuće anksioznosti*, koja je povezana s izbjegavanjem te visokim razinama brige i napetosti, *facilitirajuća anksioznost* je povezana s proaktivnošću, učestalijim traženjem podrške te suočavanjem usmjerenim na rješavanje problema (Raffety, Smith i Ptacek, 1997, prema Mohorić, 2008). Shodno tome, Borekci i Uyangor (2018) su na uzorku srednjoškolaca u Turskoj pokazali da napetost i tjelesni simptomi pozitivno utječu na akademska postignuća, dok briga i irelevantne misli za zadatak imaju negativan efekt, a sve su to komponente ispitne anksioznosti. Takav rezultat ukazuje da je anksioznost korisna do određene mjere, ali da je treba držati pod kontrolom (Borekci i Uyangor, 2018).

Prekomjerna ispitna anksioznost ne utječe samo na efikasnost učenja i akademska postignuća učenika već također utječe i na njihovo fizičko i psihičko zdravlje pa mogu imati psihološke probleme kao što su osjećaji nemira, bespomoćnosti, anksioznosti te slabljenje samokontrole (Joseph, 1988, prema Zhang i Qin, 2020). Zatim, ispitna anksioznost izaziva emocionalnu patnju (Bendov, 1992, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004), povezana je sa negativnim stavovima prema školi, pasivnošću, ovisnošću, niskim samopoštovanjem (Beidel i Turner, 1988; Bryan i sur., 1983; Peleg-Popko, 1998; Spielberger i Vagg, 1995; Wachelka i Katz, 1999; Zeidner, 1998; prema Peleg-Popko i Klingman, 2002), sa lošim odnosima s učiteljima, sa agresivnošću te negativnim statusom između vršnjaka (Proeger, Myrick, 1980) (Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Mnogo je različitih negativnih posljedica ispitne anksioznosti na uspjeh u učenju i studiranju, počevši od potpuno beznačajnih poput napetosti, otežane koncentracije, problema s probavom, nespavane noći uoči ispita pa sve do onih najtežih kao što su: konstantno odlaganje izlaska na ispit, neuspješno polaganje ispita, produžavanje studija i po više godina, izgubljeno pravo na daljnje studiranje, napuštanje daljnjeg studiranja, gubitak stipendije, kredita, prava na smještaj u domu i zdravstvene zaštite (Erić, 1977, prema Šimunković, 2019). Simptomi ispitne anksioznosti imaju negativne posljedice na život učenika i profesionalni rast (Ferreira, Almondes, Braga, Mata, Lemos i Maia, 2014, prema Dawood i sur., 2016). Ispitna anksioznost negativno utiče na izvedbu kod osoba koje imaju disleksiju, a naročito na pisane i matematičke zadatke i radno pamćenje (Zats i Chassin, 1985, Darke, 1985, Bryan, 1985, prema Riddick, Sterling, Farmer, Morgan, 1999, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Nadalje, pokazano je da ispitna anksioznost može dugoročno uticati na izbor fakulteta, a onda i na izbore u karijeri (Stevens, 2001, prema Cvitković, 2007).

Samom svojom pojavom ispitna anksioznosti dovodi do podjele pažnje na zabrinutost za ishod ispita i sam zadatak kao takav. Zabrinutost za ishod ispita odvlači pažnju i energiju, postaje prevladavajuća i na taj način smanjuje šanse za ostvarivanje uspjeha. Ona djeluje i na samopoštovanje te pojedinac počinje preispitivati vlastite sposobnosti i vrijednosti, što mu onemogućuje da se skoncentrira na zadatak (Erić, 1998, prema Šimunković, 2019). Strah od ispita nikad nije toliko jak i razarajući poput naglo nastalih napada straha, ali neugodni osjećaji koji su njime uvjetovani, osiromašuju i osujećuju ličnost, djeluju na njenu emocionalnu ravnotežu, osjećaj uspjeha i zadovoljstva

te na učinkovito i harmonično funkcioniranje. S obzirom da se najčešće strah od ispita javlja kod mladih osoba, koje su još u razvojnem periodu života, tad još više treba naglasiti naročitu važnost njegovog negativnog utjecaja na emocionalno zdravlje. Iz tog razloga uvijek treba strah od ispita ozbiljno shvatiti i posvetiti mu potpunu pažnju (Herman i sur., 2003, prema Veličković i Nešić, 2007).

Nastavnici su skloni tome da obično govore o negativnim efektima koje testiranje ima na učenike, a ne da naglašavaju pozitivne efekte (Cizek i Burg, 2006, prema Fulton, 2016). Neki efekti su vidljivi i očiti kao što su plakanje, razbolijevanje ili neprikladno ponašanje poput varanja. S druge strane, postoje i suptilniji efekti koji mogu dugoročno utjecati na učenike kao što su odnos učenika prema obrazovanju, samopoštovanje učenika i akademska motivacija (Cizek i Burg, 2006, prema Fulton, 2016). Ispitna anksioznost može smanjiti trud učenika ili povećati ravnodušnost prema testovima. To također može dovesti do niskog samopoštovanja. Cizek i Burg (2006) navode da ispitna anksioznost može smanjiti motivaciju učenika za učenje (Fulton, 2016). Međutim, postoji negativna povezanost između ispitne anksioznosti i skupine pozitivnih psiholoških fenomena kao što su zadovoljstvo životom (Rajabi, Abolghasemi i Abbasi, 2012), primjena racionalnih uvjerenja (Wong, 2008), subjektivni osjećaj vitalnosti (Ryan i Frederick, 1997), pozitivan afekt (Nelson i Knight, 2010), što upućuje na to da je odsustvo ovog oblika anksioznosti značajno povezano sa psihološkim blagostanjem osobe (Jelić, Popov i Sretković, 2014).

5. Preventivne mjere i intervencije u tretmanu ispitne anksioznosti

5.1. Prevencija ispitne anksioznosti

Uspješni načini suočavanja sa ispitnom anksioznošću su često nepoznati studentima (Neuderth, Jabs i Schimdtke, 2009, prema Latas, Pantić i Obradović, 2010). Shodno tome, u nastavku rada će biti pružene smjernice za učenike/studente i nastavnike na koji način mogu smanjiti razinu ispitne anksioznosti.

5.1.1. Šta učenik/student može uraditi kako bi smanjio ispitnu anksioznost ?

Skoro svaki student doživi određenu dozu straha vezano za ispit. Takvu nelagodu neki doživljavaju tokom učenja ili prije nego što odu na ispit, neke osobe osjete dok čekaju ispit, za vrijeme ispita ili poslije ispita (Psihološko savjetovalište Rijeka, 2010). U nastavku slijede određene smjernice za to na šta učenik/student treba obratiti pažnju tokom učenja, pred ispit te tokom i nakon ispita.

Smanjenje anksioznosti u fazi učenja odnosno prije ispita

Najbolji način za smanjenje anksioznosti je da se učenik dobro pripremi za test ili ispit, što ustvari znači da redovno uči (Zvizdić, 2003). Najvišu razinu anksioznosti učenik će osjećati kad je malo pripremljen, pa je zbog toga vrlo važno razviti dobre navike učenja (Abed, 2016). Međutim, priprema za test se ne sastoji samo od učenja informacija već se pojedinac treba fizički i psihički pripremiti za ispit. Fizičko i mentalno stanje osobe može drastično utjecati na efikasnost pripremnih aktivnosti. Na primjer, osoba se ne može pripremiti ako ne može ostati budna. Također fizička i mentalna stanja mogu duboko djelovati na postignuće na ispitu, neovisno od toga koliko su osobe dobro pripremljene (Mashayekha i Hashemi, 2011). Studenti koji su se veoma dobro pripremili za testove skoro uvijek budu uspješniji od studenata koji se nisu dovoljno pripremili. Postoje četiri aspekta pripreme: *suštinska* (učenje gradiva koje će biti na testu), *fizička* (vođenje računa o ishrani i snu prije testa), *mentalna* (stavovi i motivacija) i *materijalna* (pripremanje potrebnog materijala za test) (Maksimović i Uremović, 2008).

Potrebno je da učenik ima zdrav stil života odnosno da vodi računa o kvalitetnoj, raznovrsnoj ishrani i tjelesnom vježbanju. Poželjno je da nastavi sa društvenim aktivnostima i rekreacijom, iz razloga što to doprinosi mentalnom zdravlju osobe (Zvizdić, 2003). Važno je vježbati ili raditi nešto zabavno kako bi se sagorila suvišna energija. Aktivnosti koje nisu vezane za učenje pomažu da učenik ne misli na brige povezane sa ispitom. Također služe i za oslobađanje od ljutnje i ostalih negativnih emocija koje jačaju anksioznost (Nist i Diehl, 1990). Vježba pomaže u održavanju dobrog zdravlja i oslobađanju napetosti (Mashayekha i Hashemi, 2011). U prilog tome idu rezultati istraživanja Veličković i Nešić (2007) koji su pokazali da studenti psihologije imaju viši

nivo ispitne anksioznosti nego studenti fizičke kulture. S obzirom da je između studenata ova dva fakulteta pronađena značajna razlika, dobijeni rezultati idu u prilog pretpostavci paradigmi između bavljenja fizičkom aktivnošću i niže razine predispitne anksioznosti (Veličković i Nešić, 2007).

Nikako ne treba učiti noć prije ispita već se treba dobro naspavati i odmoriti (Zvizdić, 2003). Ovdje je važno istaknuti da se neprospavane noći mogu odraziti tek nakon dva dana, pa nedostatak sna i nekoliko dana prije ispita može djelovati na rezultate (Nist i Diehl, 1990). Treba početi učiti na vrijeme. Kad osobe osjete da nemaju vremena, tada ne mogu efikasno učiti jer razmišljaju o tome da ne mogu stići naučiti gradivo, vrlo su uznemirene i dolazi do pojave stresa i upravo zbog toga mnogo teže se pamti nego kad se opušteno uči i nema vremenskog pritiska. Iz tog razloga je poželjno na vrijeme početi pripremati ispit i ostaviti dovoljno vremena za ponavljanje naučenog sadržaja, ali također rasporediti vrijeme i za zabavu i relaksaciju (Brlas i Martinušić, 2015).

Izuzetno je važno da učenik brine o svom zdravlju i da tijelo bude u dobroj formi, da bi bilo dobro pamćenje i efikasno učenje. Period pripreme za ispit je stresan period, ali ako se učenik pridržava određenih uputa za pripremanje ispita zasigurno će doživjeti manju količinu stresa za razliku od ostalih učenika koji uče u zadnji trenutak odnosno koji su vrlo neorganizirani u učenju. Upravo zbog toga je važno dobro rasporediti vrijeme za učenje i za relaksaciju, dovoljno spavati, jesti redovno i kvalitetno (Brlas i Martinušić, 2015). Učenici moraju voditi računa o sebi: loš san, loše prehrambene navike i nedovoljna tjelovježba uništavaju tijelo i um učenika (Abed, 2016). Zatim, čim se pojavi bolest, treba je početi liječiti i voditi računa o senzornim problemima kao što je loš vid (Mashayekha i Hashemi, 2011).

Treba pripremiti adekvatno, osvijetljeno i udobno mjesto za učenje uz samo potreban pribor za rad bez suvišnih detalja, koji će djelovati ometajuće i skrenuti pažnju tokom učenja (Brlas i Martinušić, 2015). Također je vrlo važno pripremiti materijal koji je potreban za ispit kao što su digitron, olovke i sve ostalo što je nužno za rad (Zvizdić, 2003). Zatim, poželjno je unaprijed posjetiti ispitnu prostoriju kako bi učenik saznao koja je temperatura u njoj te se u skladu s tim mogao adekvatno obući ili što je još bolje učenik bi se trebao obući slojevito da se može prilagoditi promjenama temperature (Nist i Diehl, 1990).

Važno je dobro se organizirati i detaljno istražiti literaturu za ispit, koliko stranica treba naučiti, procijeniti koliko se može dnevno naučiti stranica, kolika je težina savladavanja tog gradiva koje treba naučiti, kad se polaže određeni ispit. Kad osobe znaju sve informacije koje su potrebne za ispit, treba se dobro organizirati i dovoljno rano početi učiti i pripremati se za nadolazeći ispit. Važno je isplanirati nekoliko stvari kao na primjer: kad početi učiti, u koje vrijeme, koliku količinu gradiva dnevno naučiti, a zatim se pridržavati napravljenog plana učenja (Brlas i Martinušić, 2015). Važno je vjerovati u svoj plan pripreme (Mashayekha i Hashemi, 2011). Nakon što se napravi plan učenja, važno je pridržavati ga se i ne odgađati početak učenja. Kad učenik odgodi učenje u određenom trenutku osjeti olakšanje. Međutim, dugoročno se ipak treba suočiti sa početkom učenja, koje postaje uz odgodu mnogo više iscrpljujuće i stresnije (Brlas i Martinušić, 2015). Zatim, ne treba se zadržavati na prošlim neuspjesima na testu, važno je učiti iz njih i ostaviti ih iza sebe te se fokusirati na prošle uspjehe (Mashayekha i Hashemi, 2011).

Važno je tokom učenja usmjeriti se na gradivo koje se uči. To je potrebno iz razloga što učenici/studenti često posvete mnogo vremena učenju, a skoro ništa ne nauče. Prvenstveno je bitno tokom učenja isključiti mobitel ili staviti na neko mjesto da ne ometa u učenju. Zatim, treba pomjeriti sve one predmete od sebe koji mogu djelovati ometajuće na sam proces učenja (Brlas i Martinušić, 2015). Potrebno je novo gradivo povezivati sa već naučenim, ukratko svaki dan ponoviti gradivo koje je prethodni dan naučeno, naučiti gradivo do tog nivoa da učenik može samostalno prepričati naučeno. Zatim, treba uvježbati zadatke tako da sam postupak rješavanja zadataka bude rutinski postupak te razgovarati sa svojim kolegama o gradivu koje je teško, nejasno, izmijeniti informacije i mišljenja (Brlas i Martinušić, 2015). Zatim, ukoliko učenik doživljava jake fizičke reakcije na anksioznost poput glavobolje ili mučnine, može vizuelno zamisliti gdje su oni u tijelu i sebi ih opisati. Na taj način se bez lijekova mogu olakšati ovi problemi (Nist i Diehl, 1990). Također, može se vizualizirati svaki aspekt učenja i polaganja testa (Mashayekha i Hashemi, 2011). Vizualizacija je snažno sredstvo za uspjeh (Abed, 2016).

Smanjenje anksioznosti pred ispit (na dan ispita)

Zdravim doručkom treba kvalitetno započeti dan (Zvizdić, 2003). Prije ispita treba pojesti uravnotežen obrok, posebno ako je učenik navikao da jede takav obrok. Ne treba preskočiti doručak ako ga inače učenik jede zbog nervoze u stomaku zbog testa. Zatim, noć pred ispit večera bogata ugljikohidratima pomaže da se poveća razina energije. Također prije ispita poželjno je popiti vodu, a ukoliko je dozvoljeno učenik bi trebao ponijeti sebi i da ima tokom testa (Nist i Diehl, 1990). Međutim, važno je izbjegavati hranu par sati prije testa jer kada se jede, više krvi je usmjereno prema probavnom sistemu i nedostatak te krvi u mozgu dovodi do pospanosti i usporavanja sposobnosti obrade informacija. Umjesto toga, pojedinac može prošetati kako bi se krv kretala kroz sistem (Collins, 1999).

Također, učenik treba voditi računa da izbjegava prekomjerne količine kofeina, brze hrane, alkohola i cigareta (Mashayekha i Hashemi, 2011). Mogu se koristiti povremeno samo male količine kofeina da bi se održala pažnja. Kao izvore kofeina treba koristiti samo kafu, čaj ili gazirani sok, a ne stimulaturna sredstva iz apoteke (Maksimović i Uremović, 2008). Nenaspavanost, nedostatak energije, umor, niska razina šećera u krvi mogu da dovedu do vrtoglavice, ubranog rada srca i nedostatka zraka. Kad se prethodno navedenim simptomima doda normalna količina stresa koju svaka osoba doživljava u periodu prije ispita, velika je vjerovatnoća da će se učenik osjetiti anksiozno. Upravo iz tog razloga je neophodno doći na ispit odmoran, naspavan i sit (Brlas i Martinušić, 2015).

Važno je da učenik očekuje određenu količinu anksioznosti tokom ispita. Prije nego se suoči s novonastalom situacijom ili počne raditi test, svaka osoba osjeti određenu razinu napetosti. Ovdje je bitno naglasiti da tjeskoba uopšte sama po sebi nije nešto negativno zbog toga što ako se javi u normalnoj, prihvatljivoj količini, u tom slučaju će potaknuti i motivisati učenika da tačno riješi zadatke i doživi uspjeh (Brlas i Martinušić, 2015). Važno je istaknuti da treba izbjegavati učenje u zadnji čas, te je poželjno barem sat vremena prije testa ili ispita opustiti se na određeni način (Zvizdić, 2003). Utvrđeno je da učenje do zadnjeg trenutka prije ispita više šteti mislima učenika nego što pomaže (Abed, 2016). Zatim, ne treba se brinuti o tome šta rade drugi studenti i ne slušati negativne komentare ostalih studenata (Mashayekha i Hashemi, 2011). Preporuka određenih stručnjaka je da student kod kojeg je prisutna anksioznost dok čeka ispit ne sluša razgovore koji se odnose na taj predstojeći ispit niti sudjeluje u njima. Poželjno je da umjesto toga svoju pažnju

usmjeri na neke novine dok čeka početak ispita (Zvizdić, 2003). Brainstorming s drugima jeste dobra strategija učenja, ali dan prije ispita (Abed, 2016). Također, prije polaska na ispit ili na putu do ispitne prostorije, poželjno je slušati svoju omiljenu pjesmu, kako bi se pokrenuli i razbudili. Također je dobra ideja slušati je u učionici prije podjele testova. Omiljena pjesma će pojedinca motivirati i spriječiti da sluša negativne komentare učenika koji se nisu dovoljno pripremili za test (Maksimović i Uremović, 2008).

Osim prethodno pripremljenog materijala potrebnog za test, obavezno ponijeti sat na ispit te svoje identifikacione kartice jer neki predavači traže od studenata da ih pokažu. Također treba podesiti dodatne alarme za buđenje ili zamoliti prijatelja da zovne da bi pojedinac mogao stići na vrijeme na ispit, naročito kad su testovi rano ujutro (Maksimović i Uremović, 2008). Zatim, pred polazak na ispit treba se istuširati toplom vodom da bi učenik razbudio svoj mozak i pobudio svoja osjetila (Brlas i Martinušić, 2015).

Potrebno je da učenik krene na vrijeme na ispit zato što žurba, kašnjenje i saobraćajna gužva uzrokuju tjeskobu i napetost. Zbog toga je potrebno ranije poći na ispit, da ne bi neke nepredviđene situacije prouzrokovale dodatni stres (Brlas i Martinušić, 2015). Zatim, učenik bi trebao doći malo ranije prije ispita da bi mogao sjesti na mjesto koje je udaljeno od prozora, vrata i ostalih distraktora. Zbog toga je poželjno da ne kasni na ispit jer će tako imati dovoljno prostora i vremena da se prije ispita opusti (Zvizdić, 2003). Također, poželjno je stići ranije da bi se našlo mjesto za sjedenje udaljeno od distraktora pažnje, da bi se opustilo i obnovile glavne ideje, ali ne treba stići ni prerano kako bi učenici imali vremena za paničenje (Maksimović i Uremović, 2008).

Smanjenje anksioznosti tokom ispita

Potrebno je dva puta pažljivo pročitati uputu na testu i pregledati cijeli test, a zatim se dobro organizovati i raspodijeliti vrijeme za rad. Ni slučajno ne treba žuriti jer žurba dovodi do povišene anksioznosti (Zvizdić, 2003). Zatim, važno je da učenik bude siguran da čita pitanja onakva kakva jesu, a ne kakva bi htio da budu. Učenik treba da ima na umu upute kad odgovara na pitanja. Shodno tome, potrebno je pažljivo pročitati svako pitanje koje sadrži „ne“ ili „nije“ zato što dupla negacija može biti „triki“ (Collins, 1999). Naročito je bitno da učenik mudro iskoristi vrijeme za test. Potrebno je da učenik ili student prvo

riješi pitanja na koja zna odgovor i uradi lakše dijelove testa, a da preskoči i kasnije pokuša odgovoriti na pitanja koja trenutno ne zna odmah odgovoriti ili su mu nejasna. Kad odgovori na druga pitanja onda je poželjno da se vrati na pitanja koje je smatrao teškim i da pokuša razmisliti o odgovorima. Ovo je tehnika koja će vjerovatno pomoći studentu da se sjeti odgovora na ta naizgled teška pitanja (Zvizdić, 2003). Što se tiče esejskih pitanja, važno je zapamtiti da može biti teško na njih odgovarati ako učenik nema plana odnosno prije nego što počne pisati, treba napraviti skicu i provjeriti da li je potpuno odgovorio na pitanje (Collins, 1999).

Kad se javi zabrinutost, učenik treba isprobati tehnike opuštanja (Mashayekha i Hashemi, 2011). Za borbu protiv anksioznosti i nervoze dobro poznate tehnike su vježbe dubokog disanja (Abed, 2016). Poželjno je duboko, mirno disati zbog toga što se ubrzanim disanjem snižava protok kisika do mozga, dolazi do vrtoglavice i otežana je koncentracija. Kad učenik primijeti da se uznemirio više nego je to očekivano, u takvim slučajevima je korisno nekoliko puta duboko udahnuti na nos i izdahnuti na usta da bi se ponovo uspostavio pravilan ritam disanja (Brlas i Martinušić, 2015). Zatim, važno je da učenik nosi udobnu odjeću kad ide na test jer to može pomoći da se osjeća opuštenije tokom testa (Collins, 1999).

Kad učenici osjete da postoji određena doza anksioznosti, mogu sebi pomoći i smiriti se tako što će svoje razmišljanje preusmjeriti na nešto drugo. Ako nečem drugom posvete pažnju, neće biti mjesta za zabrinuto razmišljanje o ispitu (Abed, 2016). U skladu s tim, poželjno je upustiti se u pozitivan samorazgovor (Mashayekha i Hashemi, 2011). Potrebno je imati pozitivan stav i svoje negativne misli zamijeniti racionalnim mislima kao što su na primjer: „*Moći ću dobro odgovoriti na pitanja u testu jer sam mnogo vremena posvetio učenju*“ ili „*Nije potrebno da savršeno uradim ovaj test,*“ (Zvizdić, 2003). Dakle, treba pozitivno razmišljati te kada je učenik zbunjen ili osjeti teškoće prilikom rada na testu, važno je da se sjeti koliko je svog vremena posvetio učenju i nečeg zbog čega je nekad bio na sebe ponosan (Brlas i Martinušić, 2015). Također, nužno je usmjeriti se na sam test, a ne na rad ostalih učenika u razredu. Nadalje, ne treba svoju energiju trošiti na brigu oko posljedica mogućeg neuspjeha (Zvizdić, 2003). Dakle, treba se dobro koncentrirati na sam sadržaj ispita i pokušati se sjetiti što je više moguće naučenog gradiva te voditi računa o vremenu koje je preostalo za rad. Važno je imati na umu da to što je neko od ostalih kolega

predao ispit među prvima to ne mora značiti da je uspio tačno odgovoriti na pitanja i riješiti zadane zadatke (Brlas i Martinušić, 2015).

Smanjenje anksioznosti nakon ispita

Obavezno se na određeni način učenik ili student treba nagraditi za svoj uloženi trud. Zatim, potrebno je opustiti se preostali dio dana (Zvizdić, 2003). Učenik treba raditi ono što ga opušta. Baviti se nekom tjelesnom aktivnosti, slušati muziku, plesati, prošetati, družiti se sa prijateljima. Dakle, učenik treba raditi bilo šta što ga opušta i dovodi do boljeg raspoloženja jer kad su osobe dobro raspoložene bolje se osjećaju i lakše uče (Brlas i Martinušić, 2015).

5.1.2. Kako nastavnici mogu smanjiti ispitnu anksioznost kod učenika?

Učenik/student koji je svjestan da ima probleme zbog ispitne anksioznosti, obavezno treba svog nastavnika upoznati s tim. Danas postoje različiti načini na koje se mogu ispitati učenikove vještine i znanja. Međutim, ako je i pored toga svega i dalje prisutna visoka razina ispitne anksioznosti, onda je potrebno obratiti se psihologu ili nekom drugom stručnjaku iz područja mentalnog zdravlja (Zvizdić, 2003). Istraživanje je ustanovilo da je 40 % studenata spremno da se javi studentskom savjetovalištu kada prepoznaju kod sebe neke emocionalne smetnje (Jokić-Begić i sur., 2009, prema Jurin, 2009).

Nastavnik kroz vrstu interakcije s učenikom može da utječe na individualne karakteristike učenika kao na primjer pripisivanje uspjeha u učenju trudu, potičući vjerovanja o kontroli, orijentaciju na učenje, percepciju samoefikasnosti učenika i slično, što dovodi do efikasnije primjene strategija učenja i efikasnijeg izbora te uspješnijeg suočavanja sa negativnim emocijama na ispitu. Dakle, niska razina ispitne anksioznosti i korištenje efikasnih strategija učenja će dovesti do boljeg postignuća u školi (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Svaki nastavnik bi trebao da zna osnove anksioznih smetnji koje se mogu pojaviti kod učenika. Nastavnici mogu raditi na tome da kod svojih studenata smanje ispitnu anksioznost. Ako primijete da osoba ima anksiozne smetnje, onda bi trebali svoj

način ispitivanja prilagoditi (Jurin, 2009). Preporuke nastavnicima kako mogu utjecati na smanjenje ispitne anksioznosti kod učenika su:

- potrebno je izbjegavati vremenski pritisak ukoliko on nije neophodan za znanje ili vještinu koja se provjerava;
- prilikom komentarisanja rezultata ispitivanja ili testa, važno je učeniku naglasiti kako dajete povratne informacije o tome šta je uradio dobro, a sta loše i da je to bitnije od same ocjene;
- važno je naglasiti da ispitivanje i test nisu mjera sposobnosti učenika već prilika da učenici vide svoj napredak u vještini ili znanju;
- u pojedinim situacijama učenicima treba reći da je trenutno nešto iznad njihovih mogućnosti i da se zbog toga ne trebaju brinuti ukoliko ne budu uspješni u tome;
- treba primjenjivati predispitivanja tako da se učenici mogu na neuspjeh naviknuti i da svoj rezultat na pravom testu mogu s nečim uporediti;
- treba učenike poučiti vještinama i stavovima koji su potrebni za uspješnost na testu te vještinama upravljanja stresom (Hill i Wigfield, 1984, Plass i Hill, 1986, prema Vizek-Vidović i sur., 2003);
- ukoliko profesor primijeti da osoba ima poteškoće pri reprodukciji znanja tokom usmenog ispita, treba ohrabriti studenta da izađe, popije vode i da se malo odmori te da se poslije toga kad bude spreman vrati da usmeno odgovara. Potrebno je biti oprezan oko toga da se smetnja ne podupire time da se studentu pruži mogućnost da izbjegava zastrašujuće situacije nego mu treba pomoći da se napravi okruženje u kojem će uspješno da svoj strah prevlada (Jurin, 2009).

S obzirom da je samopouzdanje jedan od glavnih razloga zašto učenici/studenti doživljavaju ispitnu anksioznost, postoje jednostavne ideje koje mogu poboljšati slike o sebi kod učenika. Konkretno smjernice kako nastavnici mogu poboljšati samopouzdanje svojih učenika/studenata su:

- čestitati učeniku/studentu za napredak, čak i ako krajnji cilj još nije ispunjen;
- ne upoređivati napredak između učenika/studenata;

- potaknuti učenike/studente da se podsjećaju na pozitivne karakteristike koje imaju;
- usmjeriti se na stvaranje realističnih planova djelovanja za pronalaženje i dostizanje individualnih ciljeva učenika/studenata;
- koristiti opisne povratne informacije, na primjer, reći: „Pravilno ste postavili jednačine !“ umjesto „Dobar posao“;
- koristiti praktične testove za jačanje samopouzdanja (Coleman, 1993, prema Lentz, 2017);
- potaknuti studente da se unaprijed pripreme za ispite pa da posljedično razviju samopouzdanje koje pomaže u sprečavanju ili smanjenju ispitne anksioznosti (Dawood i sur., 2016).

Pomažući učenicima da razviju učinkovite strategije učenja, omogućujući im da uče jedni od drugih i pružajući pozitivnu atmosferu u učionici, učitelji mogu omogućiti da anksiozni učenici postignu uspjeh (Mealey 1990, prema Mealey i Host, 1992). Važan korak u stvaranju ispitne situacije pozitivnijom jeste otkrivanje onoga što učenici žele i trebaju, da bi smanjili svoju anksioznost. Na primjer, Mealey i Host (1992) su tražili od učenika da odgovore na pitanje: „*Šta bi učitelj mogao učiniti (ili ne učiniti) kako bi vam pomogao da se osjećate opuštenije ili manje nervozno prije, za vrijeme i nakon testa?*“ Neki učenici su izjavili da učitelj ne bi trebao razgovarati ili prekidati tokom ispitivanja, zatim da im se sviđa kada učitelj pređe materijal sa cijelim razredom prije testa umjesto da učenici sami to rade. Neki su odgovorili da nastavnik ne hoda uokolo tokom testa te da treba osigurati pozitivno uvjeravanje, ohrabrenje i prihvaćanje. Također neki studenti su rekli da cijene kad im se nekoliko dana prije testa jasno objasni kakav će biti oblik testa. Drugi su istaknuli da vole dobiti ocjenu sa testa što je prije moguće nakon testiranja. Značajna manjina željela je da nastavnici nakon testa budu više ohrabrujući, a ne da osuđuju čak i onda kada učenici nisu dobro uradili test (Mealey i Host, 1992).

Nadda (2016) navodi određene strategije koje nastavnici mogu koristiti kako bi smanjili ispitnu anksioznost učenika:

- pružanjem treninga životnih vještina nastavnici bi trebali potaknuti učenike da razvijaju dobre navike i odvoje vrijeme za interese i hobije. Treba dati smjernice i zagovarati važnost zdravog načina života i vježbe;

- nastavnici bi trebali pomoći učenicima da naprave odgovarajuću vremensku tablicu za učenje u kojoj je vrijeme podijeljeno između učenja i rekreacije. Ovo ne samo da će pružiti predah od učenja, već će također pomoći u razvijanju odgovarajućih životnih navika kod studenata;

- budući da su studenti tokom ispitnog perioda skloni zatvoriti se u svoju sobu, što može dovesti do povećanja razine anksioznosti, učitelji bi se stoga trebali zalagati za učenike o važnosti zdrave komunikacije među članovima obitelji i prijateljima. Razgovor s obitelji i prijateljima pomoći će učenicima u smanjenju anksioznosti, a također će učiniti da se osjećaju svježima i zdravijima;

- učitelji mogu organizirati grupne rasprave u razredu o različitim temama. To ne samo da će pomoći u rasvjetljavanju nedoumica studenata, već će im pomoći i u pripremi za ispite.

5.2. Intervencije

Na neke učenike i studente ispitna anksioznost toliko ometajuće djeluje da moraju potražiti stručnu pomoć (Malobabić i sur., 2018). Upravo zbog toga su psiholozi, edukatori i savjetnici iskazali velik interes za razumijevanje jačine emocionalnih reakcija koje većina studenata doživljava tokom ispita. Taj interes je potaknuo razvoj efikasnih terapijskih metoda za ublažavanje ispitne anksioznosti (Spielberger i Vagg, 1995, prema Juretić, 2008). Školski psiholozi, u ulozi stručnjaka unutar obrazovnog sistema za ispitivanje, mjerenje i mentalno zdravlje, imaju važnu ulogu u osiguravanju toga da akademsko postignuće učenika odražava njihove stvarne sposobnosti, kroz prevenciju i liječenje ispitne anksioznosti. Dakle, školski psiholozi imaju jedinstvenu priliku da učenicima kod kojih je prisutna ispitna anksioznost pomognu da njome upravljaju i poboljšaju svoja akademska postignuća (Von der Embse, Barterian i Segool, 2013). Budući da je obrazovni proces sam po sebi stresan, važno je preventivno djelovati i što ranije učenike adekvatno pripremiti za mnoge stvari sa kojima će se susretati tokom svog obrazovanja. Važno je raditi na jačanju protektivnih mjera.

U tretmanu ispitne anksioznosti primjenjuju se različiti terapijski postupci i tehnike kao što su: sistematska desenzitizacija, trening u metodama učenja, individualno i grupno savjetovanje, racionalno-emocionalna terapija, implozivna terapija (Zvizdić, 2003), kognitivno-bihevioralni pristupi (Wachelka i Katz, 1999, prema Bekhradi i Vakilian, 2016),

masažna terapija (Billhulta i Määttä, 2009, prema Bekhradi i Vakilian, 2016), aromaterapija (Kutlu i sur., 2008; Rho i sur., 2006; Pizzorno i sur., 2007, prema Bekhradi i Vakilian, 2016). Neki autori smatraju da bi dobro bilo da se tretman u metodama i načinima učenja uključi u tretman anksioznosti (Benjamin i sur., 1981; Annis, 1986; prema Arambašić, 1988, prema Zvizdić, 2003).

5.2.1. Kognitivno-bihevioralna terapija

Jedna od metoda za smanjenje ispitne anksioznosti je *kognitivno-bihevioralna terapija*. Glavna postavka kognitivno-bihevioralnih pristupa je da kognicije utječu na emocije i ponašanje (Lotfi, Eizadi-farda, Ayazia, i Agheli-Nejada, 2011). Mnoga istraživanja su utvrdila da su kognitivno usmjereni tretmani efikasniji u smanjenju ispitne anksioznosti u odnosu na tretmane koji su emocionalni usmjereni (Algaze, 1995, prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Međutim, najefikasniji tretman bi trebao osim kognitivnih intervencija uključivati i emocionalnu komponentu i omogućavati učenje i uvježbavanje novih tehnika i vještina učenja te suočavanja s ispitnom situacijom (Živčić-Bećirević i Rački, 2006).

Zareia, Shaikhi Fini i Fini (2010) su ispitivali utjecaj bihevioralnih, kognitivnih i kognitivno-bihevioralnih metoda grupnog savjetovanja na smanjenje ispitne anksioznosti kod studenata u Iranu. Sva tri eksperimentalna uvjeta su bila značajno efikasnija u smanjenju ispitne anksioznosti u odnosu na kontrolnu grupu (Zareia i sur., 2010). Zatim, Wachelka i Katz (1999) su utvrdili relativno brzo smanjenje ispitne anksioznosti i poboljšanje akademskog samopoštovanja poslije primjenjivanja osmo-sedmičnog kognitivno-bihevioralnog tretmana, koji je uključivao vođenu imaginaciju, progresivnu mišićnu relaksaciju i trening samoinstrukcija (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Također, dobiveni rezultati istraživanja Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević (2009) ukazuju na važnost kognitivnih intervencija kod ublažavanja ispitne anksioznosti i unapređenja akademskog postignuća. Nadalje, Allen, Elias i Zlotlton (1980) su pokazali da je upotreba kognitivno-bihevioralne strategije smanjila ispitnu anksioznost i povećala samopoštovanje i sliku o sebi kod srednjoškolaca (Zareia i sur., 2010).

Kognitivno-bihevioralni tretman ispitne anksioznosti obuhvata edukaciju, kognitivno restrukturiranje i ostvarivanje pozitivnih iskustava povezanih sa ispitnom situacijom. Edukacija pomaže u otkrivanju anksiozno uznemirujućih misli, zatim uči se o nepoželjnim emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim reakcijama te se uče načini prepoznavanja specifičnih tjelesnih znakova pomoću kojih tijelo izražava anksioznost. Kognitivno restrukturiranje se odnosi na promjenu negativnog načina razmišljanja odnosno otkrivaju se kognicije koje uzrokuju anksioznost i mijenjaju kognicijama koje smanjuju anksioznost. Na ovaj način iskorišteni kognitivni i emocionalni elementi terapije olakšavaju osobi samoprocjenu i svijest o sebi u anksioznim situacijama te se tako razvijaju vještine samopohvale i samopotkrepljivanja za pokušaje primjene strategija opuštanja, koje omogućava osobi svladavanje anksioznosti u budućnosti (LebedinaManzoni, 2007; Stallard, 2010, prema Čibarić, 2015).

Meichenbaum (1972) navodi da je *kognitivno-bihevioralna modifikacija ponašanja* uspješna u smanjenju ispitne anksioznosti (Lotfi i sur., 2011). Istraživanjima Meichenbauma (1972; prema Arambašić, 1988) pokazano je da je kognitivna modifikacija u poređenju sa sistematskom desenzitizacijom bila uspješnija u redukciji ispitne anksioznosti, a to je dovelo do najvećeg mogućeg poboljšanja na mjerama učinka (Zvizdić, 2003). Lotfi i sur.(2011) su pokazali su da je ova metoda efikasna i korisna u smanjenju ispitne anksioznosti srednjoškolaca, pa se na osnovu takvih rezultata psiholozima, nastavnicima i savjetnicima može predložiti da koriste ovu metodu za smanjenje anksioznosti učenika. Kao REBT i Beckova kognitivna terapija i Meichenbaum smatra da su uznemirujuće emocije uglavnom posljedica neprilagođenih misli (Corey,2003, prema Lotfi i sur., 2011). Meichenbaumova terapija samouputama fokusirana je na pomaganje klijentima pri osvještavanju onoga što govore sebi samima. Terapija je usmjerena na usvajanje vještina suočavanja sa problematičnim situacijama poput straha od ispitivanja i javnog govora (Leder, 2008). Istraživanja pokazuju da je uspješan program učenja vještina suočavanja primijenjen na teškoće kao što su ispitna anksioznost, anksioznost zbog javnog govora, ljutnju, fobije i mnoge druge (Meichenbaum, 1977, 1986; prema Corey, 2004, prema Leder, 2008).

5.2.2. Sistematska desenzitizacija

Sistematska desenzitizacija je postepeno izlaganje osobe onom čega se boji, a prije izlaganja se uči tehnikama relaksacije. U relaksiranom stanju zamišlja čega se boji te dolazi do recipročne inhibicije anksioznosti i završava izlaganjem u realnoj situaciji (Bujas, 2014). Prema određenim podacima sistematska desenzitizacija je efikasnija u smanjenju anksioznosti od na primjer, grupnog savjetovanja. Zato se najčešće i primjenjuje ovaj postupak (Zvizdić, 2003).

Rezultati studije Rajiaha i Saravanana (2014) pokazali su da su studenti farmacije koji su bili podvrgnuti psihoeducaciji i sistematskoj desenzitizaciji imali značajno nižu razinu ispitne anksioznosti, demotivacije i psihološkog distresa u odnosu na studente kod kojih nisu primijenjene psihološke intervencije. Takvi rezultati su bili u skladu s nalazima prethodnih studija u kojima su relaksaciona terapija, psihoeducacija i sistematska desenzitizacija bile efikasne u smanjenju ispitne anksioznosti kod studenata (Pekrun, 1988; Arefi i sur., 2012; Ali i sur., 2006, prema Rajiah i Saravanan, 2014). Većina studenata u ovom istraživanju nije bila svjesna simptoma i posljedica ispitne anksioznosti. Dakle, pružanje *psihoeducacije* bilo im je korisno da razumiju uzroke i posljedice, da nauče o strategijama suočavanja s anksioznosti i da se savjetuju sa stručnjacima za mentalno zdravlje u usporedbi sa studentima koji nisu imali dovoljno uvida u ispitnu anksioznost (Rajiah i Saravanan, 2014). Shodno tome, studija Mehmeta Kaye (2015) pokazala je da psihoedukativni program djeluje na smanjenje ispitne anksioznosti i neodlučnosti.

Powell (2004) je izvijestio o efikasnosti tretmana liječenja koji je uključivao sistematsku desenzitizaciju, psihoeducaciju, trening relaksacije i vještine učenja za studente medicinskog fakulteta koji su imali ispitnu anksioznost (Tatum, Lundervold i Ament, 2006). Fathi-Ashtiani, Salimi i Emamgholivand (2006) su pokazali da sistematska desenzitizacija i kognitivna terapija imaju pozitivne i značajne efekte na smanjenje razine ispitne anksioznosti kod učenika, a između ove dvije psihoterapijske tehnike nije bilo razlike. Ova studija je pokazala da sistematska desenzitizacija pomaže učenicima da kontroliraju svoje emocije i upravljaju svojim ponašanjem, što u konačnici smanjuje njihovu ispitnu anksioznost (Fathi-Ashtiani i sur., 2006).

5.2.3. Specifični pristupi

Ekspresivno pisanje je proces pisanog iskazivanja misli i emocija o izvoru stresa ili traumatičnom iskustvu, poslije kojeg je uočljivo djelovanje na zdravlje i općenitu psihološku dobrobit (Guć, 2018). Nekoliko studija je utvrdilo da ekspresivno pisanje može biti efikasno u suočavanju učenika sa depresijom i ispitnom anksioznošću (Frattaroli, Lyobomirsky i Thomas, 2011; Gortner, Rude, i Pennebaker, 2005; Lepore, 1997, prema Nering, 2012). Utvrđeno je da ekspresivno pisanje značajno smanjuje razinu ispitne anksioznošću i prilično se lako provodi (Ming-li, Hui-hui, Yuan, Qian, Fang, 2014, prema Shen, Yang, J.Zhang i M.Zhang, 2018). Budući da je vrijeme primjene ove metode fleksibilno i ne postoje posebni zahtjevi koji se tiču lokacije ili psihološkog savjetnika, može se smatrati lakom, jeftinom i prikladnom metodom upravljanja ispitnom anksioznošću za studente s teškom anksioznošću. Također se ova metoda može koristiti istovremeno s više učenika, tako da s obzirom na tu visoku efikasnost, vrijedilo bi je primjenjivati u školama (Shen i sur., 2018).

Osim ekspresivnog pisanja, kad je riječ o ublažavanju anksioznošću, tehnike aromaterapije stiču sve veću popularnost. *Aromaterapija* je medicinska upotreba esencijalnih ulja koja se dobivaju iz biljaka (Buckle, 2001, prema Kavurmacı, Küçükoğlu i Tan, 2014). Ima različite postupke kao što su inhalacija, masaže, obloge i kupke. Za inhalaciju se u aromaterapiji koriste različita esencijalna ulja kao na primjer metvica, ruža, lavanda i limun (Buckle, 2001, prema Kavurmacı i sur., 2014). Prethodna istraživanja otkrila su da je ovaj pristup efikasan u 19-32% slučajeva (Bekhradi i Vakilian, 2016). Smatra se da aromaterapija pozitivno utječe na mentalno zdravlje i poboljšava pamćenje, brzinu učenja i kognitivne sposobnosti (Harrison i Ruddle, 1995; Herz, Schankler i Beland, 2004, prema Bekhradi i Vakilian, 2016).

Lyra i sur. (2010) su utvrdili da su studenti kod kojih je primijenjena aromaterapija pokazali značajno smanjenje razine stresa i anksioznošću (Kavurmacı i sur., 2014). Zatim, Kavurmacı i sur. (2014) i Kutlu i sur. (2008) su pokazali da je udisanje lavande utjecalo na smanjenje ispitne anksioznošću kod studenata. Johnson (2014) je u svojoj studiji pokazala da je eterično ulje limuna efikasna intervencija za smanjenje ispitne anksioznošću kod studenata sestrinstva (Johnson, 2014). Nadalje, Ghiasi i sur. (2013) su ustanovili da je provjereno djelovanje aromaterapijske inhalacije (mješavina lavande i ruže) na smanjenje

simptoma anksioznosti kod studentica (Kavurmaci i sur., 2014). Također, McCaffrey i sur. (2009) su pokazali da je kod studenata sestrištva upotreba esencijalnog ulja lavande i ružmarina dovela do smanjenja ispitne anksioznosti i broja otkucaja srca (Wells i Hopkins, 2018). Također su druge studije pokazale da udisanje ulja lavande i ružmarina smanjuje mentalni stres i anksioznost (Baumrucker, 2002; Köse i sur., 2007, prema Kavurmaci i sur., 2014).

Park i Lee (2004) otkrili su da bi inhalacija arome napravljena korištenjem esencijalnih ulja lavande, peperminta i ružmarina mogla biti vrlo efikasna tehnika upravljanja stresom i anksioznošću kod studenata sestrištva (Kavurmaci i sur., 2014). Bekhradi i Vakilian (2016) nisu pokazali značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe u intenzitetu ispitne anksioznosti, ali su pokazali da aromaterapija lavandom može povećati broj učenika bez anksioznosti tj. u intervencijskoj grupi je bilo više učenika bez anksioznosti nego u kontrolnoj. Zaključili su da se u nekim slučajevima korištenjem lavande može kontrolirati razina anksioznosti, ali su svakako potrebna dalja istraživanja na ovom području (Bekhradi i Vakilian, 2016).

6. Zaključak

Moglo bi se reći da ne postoji osoba koja barem jednom u životu nije došla u doticaj s određenim oblikom procjenjivanja, bilo to u školi, na fakultetu, na razgovoru za željeni posao ili na svom radnom mjestu. Kod većine osoba u takvim situacijama dolazi do specifične vrste anksioznosti, koju mnogi autori nazivaju ispitna anksioznost. S obzirom da je najviše prisutna kod učenika i studenata, zbog toga se ispitna anksioznost najviše proučavala na toj populaciji.

U ovom radu se nastojalo odgovoriti na četiri važna pitanja koja se odnose na ispitnu anksioznost. Operacionalizacijom ispitne anksioznosti pružene su različite definicije koje objašnjavaju konstrukt, budući da nema nekog opšte prihvaćenog tumačenja. S obzirom da je riječ o vrlo rasprostranjenoj pojavi, navedena je prevalencija ispitne anksioznosti. Što se tiče strukture, opisano je nekoliko modela koji nastoje objasniti višedimenzionalnu prirodu ispitne anksioznosti. Kroz prikazanu povijest izučavanja ovog složenog konstrukta, može se steći uvid o padu i rastu interesa za proučavanje ove specifične vrste anksioznosti.

Na osnovu opisanih različitih uzroka i rizičnih faktora za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti, može se uočiti da na njeno nastajanje djeluju mnogi individualni i socijalni faktori. Kad je riječ o faktorima rizika za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti, vrlo važnu ulogu imaju spol, dob, socioekonomski status, rasa i kultura, teškoće učenja te obiteljsko okruženje i stilovi roditeljstva. Opisivanjem mnogobrojnih uzroka ovog složenog konstrukta, stiče se uvid u to da same osobine učenika, vještine učenja i pripremljenost te obiteljski i akademski faktori mogu biti odgovorni za prisutnost ispitne anksioznosti.

Navođenjem različitih simptoma i promjena koje se dešavaju na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i bihevioralnom području, stiče se uvid u načine očitovanja ispitne anksioznosti. Naročito je važno govoriti o ovoj temi jer ispitna anksioznost ima mnogo negativnih posljedica na fizičko i mentalno zdravlje učenika i njihovo akademsko postignuće. Međutim, iako se o ispitnoj anksioznosti uglavnom govori kao o problemu, ipak treba istaknuti da to nije nužno negativna pojava, iz razloga što osobe određena razina ispitne anksioznosti motivira i može pozitivno djelovati.

S obzirom na veliku rasprostranjenost ispitne anksioznosti i moguće štetne posljedice, navedene su smjernice za učenike/studente i nastavnike na koji način mogu smanjiti razinu ispitne anksioznosti. U ovom slučaju je jako važno govoriti o preventivnim mjerama koje se mogu poduzeti kako bi se ublažila ispitna anksioznost. Što se tiče intervencija u tretmanu ispitne anksioznosti, postoje različiti terapijski postupci i tehnike. Među njima se najviše ističu kognitivno-bihevioralne strategije i relaksacione tehnike, a sve više stiču popularnost i tehnike alternativne i komplementarne medicine poput aromaterapije.

7. Literatura

- Abed, B.K. (2016). Test-taking anxiety of university of technology' students. *University of Technology*, 25-36.
- Akinsola, E. F., Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(06), 18.
- Alam, K., Halder, U. K. (2018). Test anxiety and adjustment among secondary students. *Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675-683.
- Aydin, U. (2017). Test anxiety: Do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187-197.
- Baborac, J. (2012). *Perfekcionizam, samoeфикаsnost i preferirana samoća kao odrednice ispitne anksioznosti*. Diplomski rad. Osijek: Studij psihologije Filozofskog fakulteta u Osijeku.
- Bekhradi, R., Vakilian, K. (2016). The effect of lavender aromatherapy on test anxiety in female students. *Current Women's Health Reviews*, 12(2), 137-140.
- Benedict, G.E. (2014). *Test anxiety: An educational intervention*. Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University.
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93(3), 1049-1055.
- Bodrožić Selak, M. (2017). *Odnos perfekcionizma srednjoškolaca sa samopoštovanje, ispitnom anksioznosti i roditeljskim obrazovnim očekivanjima i aspiracijama*. Završni rad. Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Borekci, C., Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226.
- Brajša-Žganec, A., Kotrla Topić, M. i Raboteg-Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5 (102-103)), 717-738.
- Brlas, S., Martinušić, I. (2015). Kako prevladati ispitnu tjeskobu. Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici. Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“ Virovitičko-podravske županije.
- Brlas, S., Imrović, A., Jukić, K., Martinušić, I., Šokec, T. (2019). Ispitna tjeskoba kod učenika učeničkih domova u Republici Hrvatskoj. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 65(1-2), 239-249.
- Brooks, B.D., Alshafei, D., Taylor, L.A. (2015). Development of the test and examination anxiety measure (TEAM). *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 20(1), 2-10.

- Bujas, O.(2014). *Liječenje anksioznih poremećaja*. Diplomski rad. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Caz, Ç., Çoban, O., Yildirim, M. (2019). The analysis of test anxiety among students at school of physical education and sports in terms of demographic variables. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 214-219.
- Collins, L.(1999). Effective strategies for dealing with test anxiety. Teacher to teacher series. *Enhancing adult literacy in the State of Ohio*.
- Crisan, C., Albulescu, I., Copaci, I.(2014). The relationship between test anxiety and perceived teaching style. Implications and consequences on performance self-evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 668-672.
- Cvitković, D. (2007). Ispitna anksioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 29-40.
- Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2(2), 113-126.
- Čeko, J.(2015). *Uloga kvalitete obiteljskih interakcija u objašnjenju anksioznosti i depresivnosti učenika*. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Čibarić, A. (2015). *Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ćoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 153(3-4), 443-461.
- Dalaman, O., Medikoğlu, O. (2018). Examination of test anxiety level of 10-13 year old students: The Case of Kayseri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 792-807.
- Dautbegović, A. (2010). *Determinante prilagodbe mlađih adolescenata u školi*. Magistarski rad. Sarajevo: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Davidović, O., Zečević, I. (2014). Povezanost emocionalne kompetencije, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika srednje škole. U: Dimitrijević, B. (Ur.), *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (49-73). Niš: Univerzitet u Nišu.
- Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., Alenezi, B. (2016). Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate nursing students. *Journal of Education and practice*, 7(2), 57-65.
- Deglin, M. (2016). *Stilovi roditeljstva i njihov utjecaj na razvoj djeteta*. Završni rad. Zagreb: Odsjek za odgojiteljski studij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Dolenec, J.(2018). *Kognitivne strategije za djecu s teškoćama učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- DordiNejad, F.G.,Hakimi, H.,Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z.,Daghighi, M.S., Bahrami, N.(2011). On the relationship between test anxiety and academic performance, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.

- Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti sa perfekcionizmom*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Erceg Jugović, I., Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 21(2), 299-316.
- Fathi-Ashtiani, A., Salimi, S.H., Emamgholivand, F.(2006). Test-anxiety in Iranian students: cognitive therapy vs. systematic desensitisation. *Archives of Medical Science*, 2(3), 199.
- Fulton, B.A. (2016). *The relationship between test anxiety and standardized test scores*. Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University ScholarWorks.
- Genc, A.(2014). *Relacije između stres-procesa i ispitne anksioznosti-distorzije u sećanjima na emocije iz prošlih stresnih transakcija*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Odsek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Grgić, M.(2017). *Roditeljstvo i ispitna i socijalna anksioznost*. Diplomski rad. Zagreb: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Gürses, A.,Kayaa, Ö, Dogar, Ç, Günes, K., Yolcu, H. (2010). Measurement of secondary school students' test anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008.
- Guć, K.(2018). *Korištenje ekspresivnog pisanja u visokom obrazovanju: obuhvatni pregled*. Diplomski rad. Split: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Splitu.
- Hamidović, Z. (2018). Povezanost predispitne anksioznosti sa lokusom kontrole i akademskim postignućem kod studenata. Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija. *Knowledge-international Journal*, 22(6), 1767-1774.
- Javanbakht, N., Hadian, M.(2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783.
- Jelić, D., Popov, B., Sretković, T. (2014). Psihometrijske karakteristike PHCC upitnika ispitne anksioznosti. *Primenjena psihologija*, 7(1), 23-44.
- Johnson, C.(2014). Effect of aromatherapy on cognitive test anxiety among nursing students. *Alternative and complementary therapies*, 20(2), 84-87.
- Jović, K.(2015). *Problemi mentalnog zdravlja kod studenata*. Završni rad. Osijek: Preddiplomski studij psihologije Filozofskog fakulteta u Osijeku.
- Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15-36.
- Jurin, T. (2009). Anksioznost. U: N. Jokić-Begić (Ur.), *Psihosocijalne potrebe studenata* (str.55-71). Sveučilište u Zagrebu.
- Karasman, K.(2017). *Ispitna anksioznost, opća samoeфикаsnost i ciljevi postignuća kao prediktori strategija učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

- Kaya, M.(2015). Psycho education program for prevention of test anxiety on 8th grade students to reduce anxiety and indecisiveness. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 37-43.
- Kavurmacı, M., Küçüköğlü, S., Tan, M.(2014). Effectiveness of aromatherapy in reducing test anxiety among nursing students. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 1(1), 52-56.
- Kurtović, A., Baborac, J. (2017). Perfekcionizam i samoeфикаsnost kao prediktori ispitne anksioznosti kod studenata . *Primenjena psihologija*, 10(2), 147-163.
- Lamb, E., Scott, D. A., Bentley, J. K., Sumner, C. (2018). Test anxiety in school-age children: An examination of a national epidemic. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools*. 8(1), 08-16.
- Latas, M., Pantić, M., Obradović, D. (2010). Analiza predispitne anksioznosti studenata medicine. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 863-866.
- Lawson, J.D. (2006). *Test anxiety: A test of attentional bias*. Electronic Theses and Dissertations. The University of Maine.
- Leder, V. (2008). *Kognitivno-bihevioralni pristup tretmanu psihičkih poremećaja*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku.
- Lentz, K.E.(2017). Teacher interventions used to reduce test anxiety: Does free-writing before a test help reduce anxiety? Writing before a test help reduce anxiety? *Honors Projects*. 260.
- Lotfi, S., Eizadi-farda, R., Ayazia, M., Agheli-Nejada, M.A. (2011). The effect of Meichenbaum's cognitive behaviour modification therapy on reduction of test anxiety symptoms in high school girls. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 835-838.
- Lowe, P. A., Ang, R. P. (2012). Cross-cultural examination of test anxiety among US and Singapore students on the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E). *Educational Psychology*, 32(1), 107-126.
- Ljubić, O., Babić, D. (2017). Anksioznost studenata Fakulteta zdravstvenih studija u Mostaru prije i nakon ispita. *Zdravstveni glasnik*. 1:36-44.
- Maksimović, I., Uremović, D.(2008). *Akadske vještine*. Banja Luka: Panevropski univerzitet „Apeiron“.
- Malobabić, M.M., Živković, D.Z., Đorđević, M.M., Randelović, N.M., Mitić, P.M., Stanković, A.Z. (2018). Povezanost između ispitne anksioznosti, govorničkog samopouzdanja i straha od negativne procene kod studenata. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke , književnost i kulturu*, br. 13, str. 27-40.
- Mančić, A. (2019). *Povezanost ispitne anksioznosti i zainteresiranosti za pojedine specijalizacije kod studenata medicine*. Diplomski rad. Rijeka: Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

- Mashayekha, M., Hashemi, M.(2011).Recognizing, reducing and copying with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149-2155.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101.
- Mealey, D. L., Host, T. R. (1992). Coping with test anxiety. *College Teaching*, 40(4), 147-150.
- Mijić, S.(2013). *Povezanost suradničkog učenja, učeničkih postignuća i stupanj ispitne anksioznosti u nastavi prirode i biologije*. Diplomski rad. Osijek: Odjel za biologiju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17(1), 1-14.
- Mršić,I., Brajša-Žganec,A.(2016).Povezanost potpore i kontrole roditelja i nastavnika, školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Suvremena psihologija*, 19(1), 23-35.
- Nadda, P. (2016). Impact of curriculum transaction strategies on test anxiety of students. *International Education and Research Journal*, 2(11), 2454 - 9916.
- Nadinloyi, K. B., Sadeghi, H., Garamaleki, N. S., Rostami, H., Hatami, G. (2013). Efficacy of cognitive therapy in the treatment of test anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 303-307.
- Nering,V.(2012). *The impact of expressive writing on test anxiety*. Master of Arts. The University of Texas at Austin.
- Nist, S.L., Diehl, W.(1990). Developing textbook thinking. Lexington, MA:D.C.Heath.
- Nob, R.M. (2013).Reinforcement sensitivity as predictor of test anxiety. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 4, 26-36.
- Núñez-Peña, M.I., Suárez-Pellicioni, M., Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160.
- Nwufu, J.I., Onyishi, O.G., Ubom, S.A., Akinola, J., Chukwuorji, J.C. (2017). Roles of parenting styles and emotion regulation in test anxiety among secondary school students. *Practicum Psychologia*, 7(2), 33-51.
- Önem, E. E. (2014). A Study of Income and Test Anxiety among Turkish University Students. *Journal of Language and Literature Education*, 10, 14-23.
- Pahić, T. (2008). Povezanost situacijske anksioznosti s brojem opravdanih izostanaka i školskim uspjehom učenika osnovne škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 149(3), 312-325.
- Polić, T.(2015). E-provjera znanja iz engleskog jezika struke kao čimbenik smanjenja stresa pri sumativnoj provjeri znanja. *Metodički obzori*, 10(2).

- Psihološko savjetovalište (2010). Strah od ispita. Rijeka: Sveučilišni savjetovališni centar Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto s http://www.ssc.uniri.hr/files/Strah_od_ispita.pdf (6.05.2020).
- Putwain, D.W., Best, N.(2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580-584.
- Rajiah, K., Saravanan, C.(2014). The effectiveness of psychoeducation and systematic desensitization to reduce test anxiety among first-year pharmacy students. *American journal of pharmaceutical education*, 78(9).
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756.
- Ringeisen, T., Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Shadach, E., Ganor-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European journal of psychology of education*, 28(2), 585-596.
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J., Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *PLoS ONE*, 13(2).
- Stan, A., Oprea, C.(2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673-1679.
- Stančić, P. (2016). *Stres i anksioznost studenata učiteljskog studija uoči javnog sata*. Diplomski rad. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stöber, J., Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research (Editorial). *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 205-211.
- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspješnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-54.
- Šimunković, F. A.(2019). *Evaluacija programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tatum, T., Lundervold, D.A., Ament, P. (2006). Abbreviated upright behavioral relaxation training for test anxiety among college students: Initial results. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 2(4), 475.
- Thergaonkar, N.R., Wadkar, A.J.(2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.

- Tomljenović, Ž., Nikčević-Milković, A.(2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8(1), 51-62.
- Trifoni, A., Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of University students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Yıldırım, I. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171-186.
- Yousefi, F., Abu Talib, M., Mansor, M.B., Juhari, R.B.,Redzuan, M.(2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100.
- Veličković, B., Nešić, M. (2007). Crte ličnosti i nivo predispitne anksioznosti kod studenata psihologije i studenata fizičke kulture. U:V. Jovanović (Ur.), *Primenjena psihologija Škola i profesija* (str. 97-107). Niš: Filozofski fakultet.
- Velki, T., Romstein, K.(2015). Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. *Osijek. Osječko-baranjska županija*.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja, Zagreb: IEP-Vern*.
- Von der Embse, N., Barterian, J., Segool, N.(2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.
- Vranješ, V. (2012). *Načini suočavanja s ispitnom situacijom, akademsko postignuće i učestalost negativnih automatskih misli kod studenata*. Diplomski rad. Osijek: Studij Psihologije Filozofskog fakulteta u Osijeku.
- Vrbešić, S. (2007). *Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i strah od ispitivanja*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vulić-Prtorić, A. (1992). Anksioznost i uspjeh učenika u školi. *Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*.
- Wells, B., Hopkins, K.(2018). Aromatherapy for test anxiety in college students: A literature review. *Journal of Contemporary Chiropractic*, 1(1), 3-8.
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 40(4), 360-376.
- Zareia, E., Shaikhi Fini, A.A., Fini, H.K. (2010). A comparison of effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive- behavioural to reduce students. Test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256-2261.

- Zhang, X., Qin, J. (2020). Empirical analysis of the alleviation effect of music on test anxiety of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*.
- Zvizdić, S. (2003). Usporedba školske fobije i anksioznosti u ispitnim situacijama. *NAŠA ŠKOLA, Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Sarajevo, br. 23/03, 15-24.
- Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih negativnih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 12(5 (67)), 703-720.
- Živčić-Bećirević, I., Juretić, J., Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskog uspjeha studenata. *Psihologijske teme*, 18(1), 119-136.
- Živčić-Bećirević, I., Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(6 (86)), 987-1004.