

ISPITNA ANKSIOZNOST: UZROCI, SIMPTOMI I INTERVENCIJE

Lejla DŽAFERAGIĆ

Amela DAUTBEGOVIĆ

University of Sarajevo, Faculty of Philosophy
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, B&H
E-mail: dzaferagic.lejla@hotmail.com

University of Sarajevo, Faculty of Philosophy
Franje Račkog 1, 71000, B&H
E-mail: amela.dautbegovic@ff.unsa.ba

ABSTRACT

Tokom cijelog svog života ljudi se suočavaju s različitim evaluativnim situacijama u kojima se testiraju njihove sposobnosti, vještine, osobine, znanja i slično. Mnoge od tih evaluacija imaju ozbiljne posljedice na život ljudi i njihovu budućnost, budući da uspjeh u školi, mogućnost zaposlenja, napredovanje na poslu skoro uvijek zavise od uspješnosti na različitim provjerama. Kod većine osoba je u evaluativnim situacijama prisutna specifična vrsta anksioznosti, koja je poznata pod nazivom ispitna anksioznost. Cilj ovog preglednog članka je pružiti pregled spoznaja o ispitnoj anksioznosti, njenoj strukturi, mnogobrojnim uzrocima i rizičnim faktorima, različitim simptomima i posljedicama, te preventivnim mjerama i intervencijama koje se najčešće primjenjuju u praksi. Budući da je ispitna anksioznost najviše prisutna kod učenika i studenata, u posljednjem dijelu članka pružene su smjernice za učenike, studente i nastavnike na koji način mogu smanjiti razinu ispitne anksioznosti.

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

People face various evaluative situations in which their abilities, skills, traits, knowledge and the like are tested throughout their lives. Since school success, employment opportunities, and career advancement are almost always dependent on success in various test types, many of those evaluations have serious consequences for people's lives and future. Most people have a specific type of anxiety present in evaluative situations, also known as test anxiety. The aim of this review article is to provide an overview of knowledge about test anxiety, its structure, many causes and risk factors, various symptoms and consequences, and preventive measures and interventions that are commonly applied in practice. Since test anxiety is most prevalent in pupils and students, the last part of the article provides guidelines for pupils, students, and teachers on how to lower the test anxiety level.

Key words: test anxiety, causes, symptoms, consequences, treatment

1.0 Uvod¹

Svaka osoba doživi osjećaj anksioznosti u toku svog života. Anksioznost predstavlja fiziološko, psihološko i ponašajno stanje koje je kod ljudi i životinja inducirano aktuelnom ili potencijalnom opasnošću (Schore, 1997, prema Gregurek, Ražić Pavičić i Gregurek ml., 2017). U današnje vrijeme anksioznost je potpuno uobičajena te predstavlja sastavni dio života ljudi. 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 (Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

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). 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).

Ispitna anksioznost, koja se pojavljuje u situacijama ispitivanja znanja, vještina i sposobnosti, vrlo je 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

¹ Rad je napisan na bazi završnog rada „Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi i intervencije“, odbranjenog na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, datuma 30.09.2020. godine. Završni rad je dostupan na linku: https://www.ff.unsa.ba/files/zav-Dipl/19_20/psi/Lejla-Dzaferagic.pdf

Karasman, 2017). 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-Pianda, Valle i Joly, 2008, prema Latas, Pantić i Obradović, 2010).

2.0 Šta je ispitna anksioznost?

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). Tobias (1985; Arambašić, 1988) smatra da je ispitna anksioznost vrsta anksioznosti koja je izazvana situacijama evaluiranja, a naročito primjenjivanjem testova u školi (Pahić, 2008). 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).

Pojam ispitne anksioznosti je 1967. godine uveden u rječnik psiholoških termina (Jelić, Popov i Sretković, 2014). 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). 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). U slučaju ispitne anksioznosti kao *stanja* predstavlja prolazni doživljaj anksioznosti koji se pojavi kad osoba percipira opasnim ili prijetćim 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 sta-

bilnu 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).

Iako se ranije smatralo da je ispitna anksioznost unidimenzionalni konstrukt, već duži period autori se slažu oko toga da se ipak radi o konstrukt višedimenzionalne prirode (McCarthy i Goffin, 2005; Stoeber, 2004, prema Kurtović i Baborac, 2017). 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. *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 (Elliot i McGregor, 1999, prema Živčić-Bećirević, Juretić i Miljević, 2009). Bez obzira na to 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).

3.0 Uzroci ispitne anksioznosti

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 ličnosti, percepcija prijetnje, procjena i ponovna procjena ispitne situacije (doživljaj prijetnje, iza-

zova, 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).

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.

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). 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).

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 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 (Mashayekha i Hashemi, 2011). Zatim, Leventhal i Sills (1964, prema Arambašić, 1988) navode da anksioznost nastaje zbog ne-realne slike o sebi, koja je u ranoj dobi stvorena (Tomljenović i Nikče-

vić-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 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).

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?; Kakav će biti test – da li esejskog tipa, tipa prepoznavanja ili višestrukog izbora i sl.?; Da li profesor ili asistent ocjenjuje ispit?; Da li će profesor uzimati bodove za gramatičke i pravopisne greške? (D. Applegate, CAL, prema Maksimović i Uremović, 2008). 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 Ćoso, 2012).

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'nam, 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 *moгуćnost 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). Anksioznost nekad može biti izazvana *vremenskim pritiskom, rutinskim ispitivanjem ili slabom interakcijom između učitelja i učenika* (Biggs, 1990, prema Vizek-Vidović i sur., 2003). 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). 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). 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). Drugi faktor koji negativno utječe na uspješnost učenika je *neprikladna tehnika ispitivanja* (Trifoni i Shahini, 2011).

Uzroci anksioznosti također mogu uključivati *nedovoljno jasne upute za testiranje*. Pitanja na testu mogu biti prekomplikirana (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. Naprimjer, 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).

4.0 Rizični faktori za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti

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). Jedno objašnjenje takve razlike pripisuje se 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 na to 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 prijetnja njihovoj muškosti (Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni i Bono, 2016). U muške stereotipe su uključeni agresivnost i dominantnost, tako da je isključeno postojanje bilo kakvog straha, anksioznosti (Davidović i Zečević, 2014).

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). 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). 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).

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). 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). 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).

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). 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). Yıldırım (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, 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. 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. Studije su pokazale povezanost između prekomjerne uključenosti roditelja i ispitne anksioznosti (Shadach i Ganor-Miller, 2013). 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).

5.0 Simptomi ispitne anksioznosti

Ispitna anksioznost se može očitovati na različite načine kod različitih osoba. 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-Pratorić, 2004, prema Mijić, 2013).

Postoje četiri glavne kategorije simptoma ispitne anksioznosti, a to su: tjelesni/fizički, emocionalni, kognitivni i bihevioralni/ponašajni simptomi (Psihološko savjetovalište Rijeka, 2010). 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). U tjelesne ili fizičke simptome ubrajaju se: 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). Na emocionalnom planu najčešće se javljaju nemir, strah, nervoza, tjeskoba, nelagoda, tuga i panika (Jurin, 2009).

Nadalje, kognitivni simptomi uključuju: 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 savjetovalište 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: očekivanja da će se dešavati loše stvari u budućnosti ako ih ne mogne ništa spriječiti, očekivanja da te loše stvari ne mogu biti spriječene zato što osoba nema kontrolu nad njima i količina negativnih subjektivnih stavova o takvim dešavanjima (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013). Kad je riječ o biheavioralnim 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 biheavioralne simptome ispitne anksioznosti (Whitaker Sena, Lowe i Lee, 2007, prema Fulton, 2016). Biheavioralni (ponašajni) simptomi su želja za bježanjem iz situacije i što bržim njenim završetkom, pojačana aktivnost generalno (tjelesni nemir, pojačan govor, ubrzano hodanje, tapkanje prstima po stolu) (Psihološko savjetovalište 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 i odustajanje od fakulteta (Jurin, 2009).

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 naprimjer „Ja sam gubitnik“, „Ne mogu uspjeti“ (Zvizdić, 2003). Mashayekha i Hashemi (2011) navode simptome koji se mogu javiti poslije testa, a to su: podsmijeh ravnodu-

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

6.0 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 koji učenik treba ispuniti i od njegove ličnosti. Ukoliko je teži zadatak, anksioznost više remeti učenika u njegovom rješavanju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Borekci i Uyangor (2018) su na uzorku srednjoškolaraca 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).

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 utjecati 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. 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). Utvrđeno je da osim sa slabijim postignućem, ispitna anksioznost značajno je povezana sa indikatorima mentalnog blagostanja. Postoji pozitivna povezanost sa negativnim afektom (Bradley i sur., 2010), prokrastinacijom (Cassady i Johnson, 2002; Rosario i sur., 2008) i generalnim distresom (Matthews, Hillyard i Campbell, 1999) (Jelić, Popov i Sretković, 2014).

Mnogo je različitih negativnih posljedica ispitne anksioznosti na uspjeh u učenju i studiranju, počevši od potpuno beznačajnih poput napetosti, otežane koncentracije, problema s probavom, neprospavane 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). Nadalje, pokazano je da ispitna anksioznost može dugoročno utjecati na izbor fakulteta, a onda i na izbore u karijeri (Stevens, 2001, prema Cvitković, 2007).

7.0 Preventivne mjere i intervencije u tretmanu 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 članka biti će pružene smjernice za načine na koje učenici, studenti i nastavnici mogu smanjiti razinu ispitne anksioznosti.

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

Najbolji način za smanjenje anksioznosti je da se učenik dobro pripremi za test ili ispit, što ustvari znači da redovno uči (Zvizdić, 2003). Međutim, priprema za test se ne sastoji samo od učenja informacija već se pojedinac treba fizički i psihički pripremiti za ispit (Mashayekha i Hashemi, 2011). 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). Veličković i Nešić (2007) su pokazali da studenti psihologije imaju viši nivo ispitne anksioznosti nego studenti fizičke kulture. S obzirom na to 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). Zatim, čim se pojavi bolest, treba je početi liječiti i voditi računa o senzornim problemima kao što je loš vid (Mashayekha i Hashemi, 2011).

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 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). Važno je isplanirati nekoliko stvari, kao naprimjer: kad početi učiti, u koje vrijeme, koliku količinu gradiva dnevno naučiti, a zatim se pridržavati napravljenog plana učenja (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). 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).

Zdravim doručkom treba kvalitetno započeti dan (Zvizdić, 2003). Učenik treba voditi računa da izbjegava prekomjerne količine kofeina,

brze hrane, alkohola i cigareta (Mashayekha i Hashemi, 2011). Kao izvore kofeina treba koristiti samo kafu, čaj ili gazirani sok, a ne stimulativna sredstva iz apoteke (Maksimović i Uremović, 2008). 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). Zatim, ne treba se brinuti o tome šta rade drugi studenti i ne treba 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). Također, prije polaska na ispit ili na putu do ispitne prostorije poželjno je slušati svoju omiljenu pjesmu, kako bi se pokrenuli i razbudili. Omiljena pjesma će pojedinca motivirati i spriječiti da sluša negativne komentare učenika koji se nisu dovoljno pripremili za test (Maksimović i Uremović, 2008). Zatim, potrebno je da učenik krene na vrijeme na ispit zato što žurba, kašnjenje i saobraćajna gužva uzrokuju tjeskobu i napetost (Brlas i Martinušić, 2015). Učenik bi trebao doći malo ranije prije ispita da bi mogao sjesti na mjesto koje je udaljeno od prozora, vrata i ostalih distraktora (Zvizdić, 2003).

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). 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 (Zvizdić, 2003).

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). Potrebno je imati pozitivan stav i svoje negativne misli zamijeniti racionalnim mislima kao što su naprimjer: „Moći ću dobro odgovoriti na pitanja u testu jer sam mnogo vremena posvetio/la učenju“

ili „Nije potrebno da savršeno uradim ovaj test“. Obavezno se na određeni način učenik ili student treba nagraditi za svoj uloženi trud. Zatim, potrebno je opustiti se preostali dio dana (Zvizdić, 2003). 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).

8.0 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 savjetovaništu 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 naprimjer pripisivanje uspjeha u učenju trudu, potičući vjerovanja o kontroli, orijentaciju na učenje, percepciju samoeфикаsnosti učenika i slično, što dovodi do ефикаsnije primjene strategija učenja i ефикаsnijeg izbora te uspješnijeg suočavanja sa negativnim emocijama na ispitu. Dakle, niska razina ispitne anksioznosti i korištenje ефикаsnih 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 šta 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 na-

predak 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 na to 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 pronalženje i dostizanje individualnih ciljeva učenika/studenata; koristiti opisne povratne informacije, naprimjer, 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 učiniti 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. Naprimjer, 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; 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; 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.

8.1 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). U tretmanu ispitne anksioznosti primjenjuju se raz-

ličiti 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).

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 osmosedmičnog 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). Meichenbaum (1972) navodi da je *kognitivno-bihevioralna modifikacija ponašanja* uspješna u smanjenju ispitne anksioznosti (Lotfi i sur., 2011).

Rezultati studije Rajiaha i Saravanana (2014) pokazali su da su studenti farmacije, koji su bili podvrgnuti psihoedukaciji 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, psihoedukacija 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). Powell (2004) je izvijestio o efikasnosti tretmana liječenja koji je uključivao sistematsku desenzitizaciju, psihoedukaciju, trening relaksacije i vještine učenja za studente medicinskog fakulteta koji su imali ispitnu anksioznost (Tatum, Lundervold i Ament, 2006).

Nekoliko studija utvrdilo je da ekspresivno pisanje može biti efikasno u suočavanju učenika sa depresijom i ispitnom anksioznosti (Frat-

taroli, Lyobomirsky i Thomas, 2011; Gortner, Rude i Pennebaker, 2005; Lepore, 1997, prema Nering, 2012). *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). Osim ekspresivnog pisanja, kad je riječ o ublažavanju anksioznosti, tehnike aromaterapije stiču sve veću popularnost. *Aromaterapija* je medicinska upotreba esencijalnih ulja koja se dobivaju iz biljaka (Buckle, 2001, prema Kavurmacı, Küçüköglü i Tan, 2014). Ima različite postupke kao što su inhalacija, masaže, obloge i kupke. Za inhalaciju se u aromaterapiji koriste različita esencijalna ulja, kao naprimjer 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 anksioznosti (Kavurmacı i sur., 2014). Zatim, Kavurmacı i sur. (2014) i Kutlu i sur. (2008) su pokazali da je udisanje lavande utjecalo na smanjenje ispitne anksioznosti kod studenata. Johnson (2014) je u svojoj studiji pokazala da je eterično ulje limuna efikasna intervencija za smanjenje ispitne anksioznosti kod studenata sestrištva (Johnson, 2014). 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).

9.0 Zaključak

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. 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. Kad je riječ o faktorima rizika za pojavu i razvoj ispitne anksioznosti, vrlo važnu ulogu imaju spol, dob, so-

cioekonomski status, rasa i kultura, teškoće učenja, te obiteljsko okruženje i stilovi roditeljstva. Opisivanjem mnogobrojnih uzroka ovog složenog konstrukta, stiže 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, stiže 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. 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 stječu popularnost i tehnike alternativne i komplementarne medicine poput aromaterapije.

BIBLIOGRAFIJA

1. Alam, K., Halder, U. K. (2018): Test anxiety and adjustment among secondary students. *Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675-683.
2. Aydin, U. (2017): Test anxiety: Do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187-197.
3. Baborac, J. (2012): *Perfeksionizam, samoeфикаsnost i preferirana samoća kao odrednice ispitne anksioznosti*. Diplomski rad. Osijek: Studij psihologije Filozofskog fakulteta u Osijeku.
4. 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.
5. Benedict, G. E. (2014): *Test anxiety: An educational intervention*. Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University.

6. 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.
7. 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“ Virovičko-podravske županije.
8. Collins, L. (1999): Effective strategies for dealing with test anxiety. Teacher to teacher series. *Enhancing adult literacy in the State of Ohio*.
9. 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.
10. Cvitković, D. (2007): Ispitna anksioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 29-40.
11. Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006): Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2(2), 113-126.
12. Ćoso, B. (2012): Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 153(3-4), 443-461.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. 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.

17. Džaferagić, L. (2020): *Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi i intervencije*. Magistarski rad. Sarajevo: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
18. Erceg, I. (2007): *Povezanost ispitne anksioznosti sa perfekcionizmom*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
19. Erceg Jugović, I., Lauri Korajlija, A. (2012): Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 21(2), 299-316.
20. Fulton, B. A. (2016): *The relationship between test anxiety and standardized test scores*. Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University ScholarWorks.
21. 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.
22. Gregurek, R., Ražić Pavičić, A., Gregurek ml., R. (2017): Anksioznost: psihodinamski i neurobiološki dijalog. *Soc. psihijat.*, 45(2), 117-124.
23. Grgić, M. (2017): *Roditeljstvo i ispitna i socijalna anksioznost*. Diplomski rad. Zagreb: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zagrebu.
24. Guć, K. (2018): *Korištenje ekspresivnog pisanja u visokom obrazovanju: obuhvatni pregled*. Diplomski rad. Split: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Splitu.
25. 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.
26. Jelić, D., Popov, B., Sretković, T. (2014): Psihometrijske karakteristike PHCC upitnika ispitne anksioznosti. *Primenjena psihologija*, 7(1), 23-44.
27. Johnson, C. (2014): Effect of aromatherapy on cognitive test anxiety among nursing students. *Alternative and complementary therapies*, 20(2), 84-87.
28. Juretić, J. (2008): Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15-36.

29. Jurin, T. (2009): Anksioznost. U: N. Jokić-Begić (ur.), *Psihosocijalne potrebe studenata* (str. 55-71). Sveučilište u Zagrebu.
30. Karasman, K. (2017): *Ispitna anksioznost, opća samoefikasnost i ciljevi postignuća kao prediktori strategija učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
31. 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.
32. Kavurmacı, M., Küçükoğlu, S., Tan, M. (2014): Effectiveness of aromatherapy in reducing test anxiety among nursing students. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 1(1), 52-56.
33. Kurtović, A., Baborac, J. (2017): Perfekcionizam i samoefikasnost kao prediktori ispitne anksioznosti kod studenata. *Primenjena psihologija*, 10(2), 147-163.
34. 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), 8-16.
35. Latas, M., Pantić, M., Obradović, D. (2010): Analiza predispitne anksioznosti studenata medicine. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 863-866.
36. 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.
37. 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.
38. 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.
39. Maksimović, I., Uremović, D. (2008): *Akadske vještine*. Banja Luka: Panevropski univerzitet „Apeiron“.
40. Mančić, A. (2019): *Povezanost ispitne anksioznosti i zainteresiranosti za pojedine specijalizacije kod studenata medicine*. Di-

- plomski rad. Rijeka: Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
41. Mashayekha, M., Hashemi, M. (2011): Recognizing, reducing and copying with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149-2155.
 42. McDonald, A. S. (2001): The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101.
 43. Mealey, D. L., Host, T. R. (1992): Coping with test anxiety. *College Teaching*, 40(4), 147- 150.
 44. 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.
 45. Mohorić, T. (2008): Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17(1), 1-14.
 46. Nadda, P. (2016): Impact of curriculum transaction strategies on test anxiety of students. *International Education and Research Journal*, 2(11), 2454 - 9916.
 47. Nering, V. (2012): The impact of expressive writing on test anxiety. Master of Arts. The University of Texas at Austin.
 48. Nist, S. L., Diehl, W. (1990): Developing textbook thinking. Lexington, MA: D.C. Heath.
 49. 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.
 50. 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.
 51. Polić, T. (2015): E-provjera znanja iz engleskog jezika struke kao čimbenik smanjenja stresa pri sumativnoj provjeri znanja. *Metodički obzori*, 10(2).
 52. Psihološko savjetovalište (2010): Strah od ispita. Rijeka: Sveučilišni savjetovališni centar Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto sa: http://www.ssc.uniri.hr/files/Strah_od_ispita.pdf (6. 5. 2020).

53. 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).
54. 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.
55. 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.
56. Šimunković, F. A. (2019): *Evaluacija programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
57. 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.
58. Tomljenović, Ž., Nikčević-Milković, A. (2005): Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8(1), 51-62.
59. Trifoni, A., Shahini, M. (2011): How does exam anxiety affect the performance of University students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
60. 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.
61. Veličković, B., Nešić, M. (2007): Crte ličnosti i nivo predispozicije anksioznosti kod studenata psihologije i studenata fizičke kulture. U: V. Jovanović (ur.), *Primenjena psihologija, Škola i profesija* (str. 97-107). Niš: Filozofski fakultet.
62. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003): *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP-Vern.
63. Wells, B., Hopkins, K. (2018): Aromatherapy for test anxiety in college students: A literature review. *Journal of Contemporary Chiropractic*, 1(1), 3-8.
64. Zareia, E., Shaikhi Fini, A. A., Fini, H. K. (2010): A comparison of effect of group counselling methods, behavioural, co-

- gnitive and cognitive-behavioural to reduce students. Test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256-2261.
65. Zhang, X., Qin, J. (2020): Empirical analysis of the alleviation effect of music on test anxiety of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*.
 66. 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.
 67. 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.
 68. 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.
 69. 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.