

Doživljaj ispitne anksioznosti u obrazovnom i izvedbenom kontekstu

Bubalo, Ena

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:633366>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ GLAZBENA PEDAGOGIJA

ENA BUBALO

**DOŽIVLJAJ ISPITNE ANKSIOZNOSTI U
OBRAZOVNOM I IZVEDBENOM KONTEKSTU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Sumentor:

Marija Kristek, pred.

Osijek, 2023.

Sadržaj

SAŽETAK	2
SUMMARY	3
1. Uvod	4
2. Anksioznost i anksiozni poremećaji	5
3. Ispitna anksioznost	10
3.1. Učestalost ispitne anksioznosti	13
4. Uzroci ispitne anksioznosti	14
5. Simptomi i procjenjivanje ispitne anksioznosti	17
6. Razlike s obzirom na spol	19
7. Modeli ispitne anksioznosti	20
8. Utjecaj na školsko postignuće	21
9. Stavovi i uloga roditelja	23
10. Varijable povezane s ispitnom anksioznošću	25
10.1. Samoefikasnost	26
10.2. Samopoštovanje	28
10.3. Samoregulirano učenje	29
10.4. Stilovi učenja	30
10.5. Psihološki čimbenici	33
10.6. Perfekcionizam	34
10.7. Atmosfera u razredu	35
10.8. Pristup nastavnika prilikom poučavanja	37
10.9. Odnos učenika, nastavnika i roditelja	38
11. Nastava u osnovnoj glazbenoj školi	39
11.1. Skupna nastava, nastava solfeggia	40
11.2. Individualna nastava, nastava instrumenta	42
11.3. Nastava skupnog muziciranja	43
11.4. Doživljaj anksioznosti u izvedbenom kontekstu	44
11.4.1. Anksioznost prilikom javnog nastupa	44
11.5. Suočavanje s anksioznosti u izvedbenom kontekstu	45
12. Zaključak	47
13. Literatura	48

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja _____ Ena Bubalo _____ potvrđujem da je moj _____ diplomski/završni diplomski rad
pod naslovom _____ Doživljaj ispitne anksioznosti u obrazovnom i izvedbenom
_____ kontekstu

te mentorstvom _____ doc. dr. sc. Tihane Škojo _____

rezultat isključivo mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanove.

U Osijeku, _____

Potpis

SAŽETAK

Ispitna anksioznost predstavlja složen i višedimenzionalan fenomen koji se javlja u situacijama procjene i testiranja te može značajno utjecati na obrazovno iskustvo učenika, ali i budući njegov umjetnički razvoj. Ovaj rad s jedne je strane istaknuo različite aspekte ispitne anksioznosti u obrazovnom kontekstu, dok se s druge strane osvrće na nastavu u osnovnoj glazbenoj školi i anksioznost koja se pojavljuje u izvedbenom kontekstu.

Naglasak se stavlja na različite metode suočavanja s ispitnom anksioznosti te pristupe kojima si učenici mogu olakšati stresne ispitne situacije, a samim time utjecati i na svoj školski uspjeh te psihičko i fizičko stanje.

Posebno se ističe potreba za humanistički usmjerenim nastavnim pristupom, koji doprinosi stvaranju podržavajućeg i sigurnog obrazovnog okruženja u kojem učenici mogu ostvariti svoj puni potencijal u svim segmentima glazbenog obrazovanja te uspješno prevladati izazove vezane uz ispitnu anksioznost u odgojno-obrazovnom i izvedbenom kontekstu.

Ključne riječi: anksioznost, ispitna anksioznost, samoeфикаsnost, suočavanje, negativne misli

SUMMARY

Exam anxiety represents a complex and multidimensional phenomenon that occurs in assessment and testing situations and can significantly impact students' educational experience as well as their future artistic development. This paper, on the one hand, highlights various aspects of exam anxiety in an educational context, while on the other hand, it focuses on teaching in a primary music school and the anxiety that arises in a performance context.

Emphasis is placed on different methods of coping with exam anxiety and approaches that students can use to alleviate stressful exam situations, thereby affecting their academic success and their mental and physical well-being.

Particularly emphasized is the need for a humanistic-oriented teaching approach, which contributes to the creation of a supportive and safe educational environment in which students can realize their full potential in all aspects of music education and successfully overcome challenges related to exam anxiety in educational and performance contexts.

Keywords: anxiety, test anxiety, self-efficacy, coping, negative thoughts

1. Uvod

Doživljaj ispitne anksioznosti jedan je od ključnih aspekata koji utječe na obrazovno i izvedbeno iskustvo učenika. Ispitna anksioznost predstavlja osjećaj tjeskobe, napetosti i straha koji se javlja prije, za vrijeme i nakon ispita ili drugih evaluacijskih situacija. Ova vrsta anksioznosti može značajno utjecati na akademski uspjeh, emocionalno blagostanje i samopouzdanje učenika.

U obrazovnom kontekstu, ispitna anksioznost se često pojavljuje kao reakcija na percepciju visokog rizika od neuspjeha, straha od negativne procjene ili pritiska koji dolazi s očekivanjima učitelja, roditelja ili društva. Učenici koji doživljavaju visoku razinu ispitne anksioznosti mogu se suočiti s poteškoćama u koncentraciji, pamćenju, logičkom razmišljanju i izražavanju svojeg znanja tijekom ispita. U izvedbenom kontekstu, ispitna anksioznost može utjecati na izvedbe u različitim područjima kao što su umjetnost, sport te općenito javno nastupanje. Osobe koje doživljavaju visoku razinu ispitne anksioznosti mogu očitovati fiziološke simptome poput ubrzanog disanja, lupanja srca, znojenja ili tremora, što može negativno utjecati na njihovu sposobnost pokazivanja svojih vještina i talenta.

Cilj ovog rada je prikazati doživljaj ispitne anksioznosti u obrazovnom i izvedbenom kontekstu te analizirati faktore koji mogu utjecati na njezinu pojavu. Također, prikazat će se moguće strategije suočavanja s ispitnom anksioznošću koje mogu pomoći učenicima i izvođačima da se bolje nose s tim izazovom. Razumijevanje doživljaja ispitne anksioznosti i identifikacija relevantnih čimbenika može pružiti temelj za razvoj intervencija i podrške koje će pomoći učenicima i izvođačima kako bi smanjili razine doživljene ispitne anksioznosti i postignu svoj puni potencijal u obrazovnom i izvedbenom okruženju.

2. Anksioznost i anksiozni poremećaji

Anksioznost i strah su evolucijske adaptacije u mehanizmu percipiranja okoline koje služe kako bi zaštitile biće od opasnosti, te su u tom smislu bili predodređeni da budu sastavni dio ljudskog života još prije njegovog začeća (Mančić 2019, 1). Pojam anksioznost sve češće se susreće među mladim ljudima, djecom i adolescentima, koji svakodnevno trpe pritisak društva, obrazovnog sustava i drugih stresora okoline. Anksiozni poremećaji su najrašireniji psihički poremećaji s prevalencijom od 7,3 % u općoj populaciji (Biglbuer, Korajlija 2020, 414). Pripadaju među najčešće mentalne poremećaje u dječjoj i adolescentnoj dobi. Temeljno je obilježje ovih poremećaja razvojno neprimjerena razina anksioznosti i strahova koji ometaju normalno funkcioniranje djeteta (Poljak, Begić: 310). Popraćeni su osjećajem straha i neizvjesnosti, a mogu potaknuti i razvoj nekih drugih bolesti poput bolesti srca ili dijabetesa, zlouporabu sredstava ovisnosti ili depresiju. U nastanku anksioznih poremećaja dokazana je uloga genetskih čimbenika, a važna je i predispozicija osobe za anksiozno reagiranje u stresogenim životnim situacijama. Biološke teorije anksiozne poremećaje dovode u vezu s poremećajem u neuronskoj komunikaciji i disbalansom ekscitacijskih i inhibicijskih neurotransmitorskih sustava (Anton 2016, 33).

Jedan od najčešćih anksioznih poremećaja je socijalni anksiozni poremećaj. Živčić-Bećirević i Jakovčić (2015) tumače socijalni anksiozni poremećaj kao pretjerani strah koji osoba može doživjeti prilikom različitih socijalnih situacija. Ovaj oblik anksioznog poremećaja ima kronični tijek što značajno može smanjiti kvalitetu života i svakodnevno funkcioniranje. Problem se javlja u različitim socijalnim interakcijama, kao što je upoznavanje novih ljudi ili vođenje razgovora, situacijama u kojima osoba mora nešto raditi pred drugim ljudima (npr. jesti, piti, pisati i sl.), situacijama javnog izlaganja pred drugim ljudima (držanje seminara, pjevanje, sviranje) te izražavanja neslaganja s drugima i obraćanje autoritetu (Živčić-Bećirević, Jakovčić 2016, 191). Autorice navode kako socijalno fobične osobe koriste mnoga sigurnosna ponašanja kako bi spriječili „katastrofu“ u nekom društvenom trenutku.

Iako korištenje sigurnosnih ponašanja često može djelovati upravo suprotno i povećati vjerojatnost da se loše posljedice dogode, socijalno fobične osobe tijekom razgovora često ne slušaju sugovornika nego cijelo vrijeme razmišljaju o onome što će oni reći kad na njih dođe red, a tijekom pisanja jako pritišću olovku kako bi spriječili drhtanje ruku.

Zbog ovih i sličnih ponašanja oni će u konverzaciji zaista ispasti nezanimljivi i socijalno nespretni. Povećanoj usmjerenosti pažnje na sebe pridonosi i anticipatorno procesiranje (ruminiranje o nadolazećoj socijalnoj situaciji) i tzv. post-event procesiranje (detaljno analiziranje vlastitog ponašanja nakon sudjelovanja u socijalnoj situaciji s naglaskom na moguće propuste i neuspjehe), što samo pojačava negativnu sliku o sebi i anksioznost u sljedećoj sličnoj situaciji (Živčić-Bećirević, Jakovčić 2016, 192).

Kapur (2021), kao sljedeći oblik anksioznog poremećaja, navodi generalizirani anksiozni poremećaj koji se očituje u upornoj i pretjeranoj zabrinutosti u različitim situacijama. Ovako izražena zabrinutost javlja se u situacijama poput pojačane brige za zdravlje, obitelj, obrazovanje, odnose s drugim ljudima, posla ili budućeg zaposlenja, izvršavanje kućnih obaveza i slično. U procesu liječenja ovog oblika anksioznog poremećaja, autorica navodi mnoge karakteristike samog poremećaja koje će pomoći prilikom liječenja. Tako osobe s generaliziranim anksioznim poremećajem dobro poznaju metode i postupke za uspješno obavljanje različitih aktivnosti, dobro su organizirani, usađene su im dobre radne navike, savjesnost, moral i etika kako bi uspješno obavljali zadatke unutar situacija koje ih pretjerano zabrinjavaju.

Specifična fobija još jedan je oblik anksioznog poremećaja koji karakterizira strah od nečega što predstavlja manju ili nikakvu stvarnu opasnost. Bez obzira na dob oboljelog i svijest o tome da je strah iracionalan, čak i pomisao na suočavanje sa situacijom ili objektom izaziva teške simptome tjeskobe. Kapur (2021) navodi uobičajene kategorije specifičnih fobija: strah od situacija, poput zrakoplova, zatvorenih prostora ili odlaska u školu, prirode, grmljavinske oluje, dizala, životinja, insekata, pauka, visine i slično. Navodi kako liječenje ovog oblika anksioznog poremećaja nije nužno kod svakoga, ali potrebno je ukoliko poremećaj ima nepovoljan učinak na zdravlje i dobrobit pojedinca, kako na psihičkoj tako i na fizičkoj razini.

Panični poremećaj javlja se kada pojedinci doživljavaju neočekivane napade panike koji se ponavljaju. Kapul (2021) definira napade panike kao nagle valove intenzivnog straha ili nelagode koji dosegnu vrhunac unutar nekoliko minuta. Čimbenici koji mogu dovesti do povećanja razvoja paničnog poremećaja ili napada panike su obiteljska povijest paničnog poremećaja ili napada panike, smrt ili ozbiljna bolest voljene osobe, seksualni napad, nesreća i tome slično. Kao uzrok panike opisuje se nedovoljnost normalnih mehanizama u središnjem živčanom sustavu koji kontroliraju anksioznost.

Opsesivno-kompulzivni poremećaj također je u skupini poremećaja anksioznog tipa. Riječ je o neuropsihijatrijskom poremećaju određen smetnjama u obliku opsesija (ponavljajuće i ustrajne misli, porivi ili slike koje se doživljavaju intruzivnima i neželjenima) i kompulzija (ponavljajuća ponašanja ili misli koje su, u funkciji snižavanja anksioznosti, izazvane opsesijama) (Šamal 2021, 197). Šamal (2021) navodi opsesivno-kompulzivni poremećaj kao kompleksni neuropsihijatrijski poremećaj koji mediji često prikazuju gotovo trivijalno. Poremećaj je primarno određen prisutnošću opsesija i ponavljajućih misli, slika ili poriva koje se doživljavaju neželjeno budući da kod većine osoba izazivaju anksioznost i patnju. Kako bi ih osoba potisnula, Šamal navodi da oboljeli često izvode kompulzije odnosno ponavljajuća ponašanja poput provjera, pranja ruku, brojenja, molitve i slično. U takvim situacijama osoba se osjeća prisiljenom raditi aktivnosti na koje ih anksioznost navodi smatrajući da bi ih neizvođenje dovelo do uznemiravajućih i tragičnih ishoda.

Kao posljednji oblik anksioznog poremećaja, Kapur navodi posttraumatski stresni poremećaj kojeg opisuje kao stanje mentalnog zdravlja koje je potaknuto zastrašujućim događajem ili situacijom, ali i obiteljska povijest posttraumatskog stresnog poremećaja može dovesti do povećanja razvoja istog. U životima pojedinaca potrebno je doživjeti situacije i događaje koji bi doveli do PTSP-a, primjerice smrt ili teška bolest bliskog člana obitelji ili prijatelja, seksualni napad, fizičko zlostavljanje, teške ozljede, nesreće i slično.

Simptomi uključuju noćne more, nametljive misli ili slike, intenzivan stres, napadaje panike i druge vrste zdravstvenih problema i bolesti.

Mandić (1993) navodi pet dijagnostičkih kriterija za posttraumatski stresni poremećaj:

- 1) Osoba je imala doživljaj koji je izvan područja uobičajenog ljudskog iskustva i koji bi bio izrazito mučan za svakoga, npr. ozbiljna ugroženost nečijeg života ili fizičkog integriteta; ozbiljna ugroženost ili stradanje djeteta
- 2) Traumatski se doživljaj perzistentno nanovo doživljava na barem jedan od sljedećih načina:
 - Višekratna intruzivna i mučna sjećanja na događaj (u male djece: drama koja se ponavlja i u kojoj su izražene teme ili aspekti traume)
 - Višekratni mučni snovi o događaju
 - Iznenađeno ponašanje ili osjećaj da se traumatični događaj ponovno zbiva (uključuje osjećaj ponovnog preživljavanja doživljaja iluzije)
 - Intenzivna psihološka patnja zbog izloženosti događajima koji simboliziraju ili podsjećaju na neki aspekt traumatičnog događaja
- 3) Uporno izbjegavanje poticaja vezanih uz traumu ili otupjelost opće reaktivnosti (što nije bilo prisutno prije traume):
 - Nastojanje da se izbjegnu misli ili osjećaji vezani uz traumu
 - Nastojanje da se izbjegnu aktivnosti ili situacije koje pobuđuju sjećanje na traumu
 - Nesposobnost dozivanja u sjećanje nekog važnog aspekta traume (psihogena amnezija).
 - Izrazito smanjeno zanimanje za značajnije aktivnosti
 - Osjećaj odvojenosti ili otuđenosti od drugih
 - Ograničeni spektar afekata (npr. nesposobnost za osjećaj ljubavi)
 - Osjećaj uskraćene budućnosti (npr. osoba ne očekuje da bi mogla imati karijeru, brak, djecu ili dug život)

- 4) Trajni simptomi pojačane pobuđenosti (odsutni prije traume), na što upućuju najmanje dva od sljedećih znakova:
- Osoba teško može zaspati ili održati san
 - Iritabilnost ili izljevi bijesa
 - Otežana koncentracija
 - Hipervigilitet
 - Reakcija pretjeranog straha zbog izloženosti događajima koji simboliziraju traumatični događaj ili su slični nekom njegovom aspektu (npr. ženu koja je bila zlostavljana u liftu oblije znoj svaki put kada ulazi u bilo koje dizalo).
- 5) Trajanje poremećaja (simptomi pod b, c i d) najmanje mjesec dana (Mandić 1993, 44).

3. Ispitna anksioznost

Ćoso (2012) navodi ispitnu anksioznost kao stanje psihološke napetosti i nelagode koje se javlja tijekom pripreme za ispite ili samog polaganja ispita. Osobe koje pate od ispitne anksioznosti mogu osjećati strah, napetost, tjeskobu, brigu, strah od neuspjeha i brojne simptome od kojih su nekih fizički. Ispitna anksioznost je uobičajena i česta pojava među učenicima i studentima. U mnogim slučajevima, ispitna anksioznost može biti korisna jer potiče pojedinca da se bolje pripremi i usredotoči na važne informacije. Međutim, u težim slučajevima ispitna anksioznost može biti prepreka učenju i uspjehu. Postoje brojni načini kako se nositi s ispitnom anksioznošću, uključujući vježbe disanja, tehnike opuštanja, pozitivno razmišljanje, planiranje vremena za pripremu ispita, kao i traženje podrške od prijatelja, obitelji ili stručnjaka za mentalno zdravlje. Svakako je važno prepoznati simptome i uzroke ispitne anksioznosti kako bi se mogli učinkovito nositi s ovim stanjem i ostvariti uspjeh u akademskom ili profesionalnom životu.

Cvitković i Wagner Jakab (2006) tumače ispitnu anksioznost kao anksioznost izazvanu situacijama u kojima je potrebno procjenjivanje, a uvelike se očituje u situacijama poput primjenjivanja različitih testova ili usmenih ispitivanja u školi.

Sieber (prema Arambašić, 1989) kaže da je ispitna anksioznost sklop fenomenoloških, fizioloških i ponašajnih reakcija na skupinu podražaja koji su u iskustvu asocirani s procjenom ispitanika, a javljaju se zbog zabrinutosti radi mogućeg uspjeha. Sarason (prema Arambašić, 1989) ju definira kao sklonost da se u situacijama procjene reagira interferirajućim odgovorima poput osjećaja bespomoćnosti i neadekvatnosti, zabrinutosti zbog mogućeg neuspjeha uz tendenciju da se napusti ispitna situacija.

Ispitna anksioznost može uzrokovati različite emocionalne reakcije, kao što su strah, tjeskoba, napetost, nemir i slične.

Tomljenović i Nikčević-Milković (2005) navode kako tjelesne reakcije obično uključuju ubrzano disanje, lupanje srca, znojenje, drhtanje, mučninu, probavne probleme i druge simptome koji su posljedica aktivacije simpatičkog živčanog sustava. Emocionalne reakcije mogu se manifestirati kroz osjećaje i stanja kao što su strah, panika, depresija, bijes ili osjećaj nemoći.

Bihevioralne reakcije mogu uključivati negativne misli o sebi, svojim sposobnostima i izgledu te osjećaju da je situacija izvan kontrole. U konačnici, kognitivne reakcije mogu utjecati na percepciju vlastite sposobnosti, motivaciju i koncentraciju, potrebne za uspjeh na ispitu. Dordi Nejad (2011) ističe važnost i napominje da su sve navedene reakcije normalne u određenoj mjeri, no ako su prejake ili trajne, mogu ometati funkcioniranje pojedinca i izazvati različite probleme u svakodnevnom životu.

Juretić (2008) navodi da mnogi zajednički čimbenici vežu ispitnu i socijalnu anksioznost. Važna poveznica je strah od neuspjeha i briga oko socijalne evaluacije jer kod oba oblika anksioznosti javlja se preokupiranost mislima koje su samooptužujuće i katastrofične. Spielberg i Vagg (1995) posebno ističu skupinu učenika i studenata, da je toliko ometajuća da je nužno potrebna stručna pomoć. Tako su psiholozi i savjetnici postali sve više zainteresirani za razumijevanje ispitne anksioznosti i popratnih reakcija koje studenti i učenici doživljavaju tijekom ispita.

Tijekom ispita osoba s izraženijom ispitnom anksioznošću doživljava veći intenzitet i frekvenciju anksioznosti te kako Spielberger i Vagg navode, imaju veću aktivaciju odnosno uzbuđenje autonomnog živčanog sustava te intenzivnije misli koje nisu relevantne i korisne u zadanoj situaciji. Leary i Kowalski (1995) navode da osoba koja redovno proživljava ispitnu anksioznost zapravo uopće ne pati od intenzivnog straha od ispita niti straha od neuspjeha na ispitu. Primarna zabrinutost stoji iza izravne povezanosti lošeg rezultata ispita i same izvedbe na ispitu koja će kasnije utjecati na to kako će ju drugi ljudi procijeniti i doživjeti. Autori kao primjer navode „publiku“ koja sada preuzima glavnu ulogu u nastajanju ispitne anksioznosti, a „publiku“ predstavljaju profesori, roditelji, ostali učenici ili studenti.

U pozadini problema većine osoba koje pate od ispitne anksioznosti, stoji želja da svojim uspjehom na ispitu, sebe predstavljaju drugima kao dobrog i motiviranog učenika ili kompetentnog i uspješnog studenta, a prepreka tomu je strah da će njihova izvedba na ispitu diskreditirati sliku koju žele postići.

3.1. Učestalost ispitne anksioznosti

Cvitković i Wagner Jakab (2006) navode kako se ispitna anksioznost javlja kod učenika uoči ili tijekom ispitnih situacija. Ispitna anksioznost može se javiti kod učenika u različitim razredima i dobnim skupinama. Raširenost ispitne anksioznosti može varirati od škole do škole i od regije do regije. Međutim, nema preciznih statistika koje bi pokazale točan postotak učenika koji pate od ispitne anksioznosti u osnovnim i srednjim školama. Ispitne situacije su univerzalne, gotovo da nema osobe koja takvoj situaciji nije bila izložena. Veliki broj učenika tijekom svog obrazovanja osjeća anksioznost pri provjeravanju znanja, što može imati interferirajuće djelovanje na školski uspjeh, samopouzdanje, prihvaćenost od ostalih učenika u razredu i drugo. Anksioznost jačeg intenziteta i dužeg trajanja može predstavljati ozbiljnu prepreku djetetovom razvoju (Cvitković, Wagner Jakab 2006, 113). Pokazuje se kako oko 30% učenika ima izraženiju anksioznost koja ih ometa u svakodnevnom radu (Cvitković 2007, 29).

Džaferagić navodi da čak jedan do tri učenika u klasičnoj učionici mogu biti izloženi riziku od razvoja ispitne anksioznosti, uključujući učenike s teškoćama u učenju, prosječno inteligentne učenike i nadarene učenike.

Navodi kako se posljednjih desetljeća primjećuje sve veća prevalencija ispitne anksioznosti među učenicima, što može biti rezultat veće važnosti testova u obrazovnom sustavu. Otprilike 10 milijuna učenika u školama i 15-20% studenata u SAD-u doživljava ispitnu anksioznost.

Zbog svega toga važno je obratiti pažnju i na jednu važnu poveznicu s ispitnom anksioznošću - negativne automatske misli. Vranješ (2012) kroz istraživanje ukazuje kako su negativne automatske misli povezane s ispitnom anksioznošću, dok su negativne misli, ispitna anksioznost i zabrinutost povezane s nižim akademskim uspjehom. Muški sudionici češće imaju negativne automatske misli koje odražavaju nedostatak interesa i motivacije za učenje, dok ženski sudionici češće imaju negativne automatske misli koje odražavaju strah od neuspjeha. Iako prisutnost pozitivnih automatskih misli nije toliko važna za prilagodbu kao odsustvo negativnih, neka istraživanja pokazuju da pozitivne automatske misli mogu doprinijeti uspjehu učenika. Studije su također pokazale da postoji povezanost između pozitivnih misli i uspjeha na ispitima te da učenici koji češće doživljavaju pozitivne automatske misli imaju veće zadovoljstvo sobom kao učenicima, kao i zadovoljne roditelje.

4. Uzroci ispitne anksioznosti

Prema Pauku (1984), ispitna anksioznost nastaje iz napetosti, a ne stresa. Stres je odgovor tijela na bilo koje zahtjeve njemu iznesene. Napetost, pak, nastaje kada tijelo odgovara na pogrešan način na uzročnike stresa (Maksimović, Uremović, 2008, 331). Zhang i Qin (2020) navode dva aspekta kroz koje možemo promatrati uzroke ispitne anksioznosti: unutarnje i vanjske faktore. Unutarnji faktori uključuju ekstrovertnu ili introvertnu ličnost, stečeno znanje itd. Vanjski faktori uključuju tri elementa: školu, obitelj i društvo. Najizraženiji vanjski faktor koji, kako navode Zhang i Qin (2020), ima snažan utjecaj na razvoj još većeg psihološkog pritiska, je utjecaj tradicionalnih načina obiteljskog odgoja koji stavlja naglasak na školski uspjeh i rezultate na ispitima. Osim obiteljskog pritiska, snažan utjecaj ima i pretjeran pritisak od strane nastavnika.

Nolting (2000) navodi sedam uzroka ispitne anksioznosti. Prvi uzrok je okarakteriziran tako da je ispitna anksioznost zapravo naučeno ponašanje, što znači da se osoba tijekom vremena navikla na osjećaj tjeskobe i nelagode tijekom ispita. Drugi uzrokuje povezanost ocjena s osobnom vrijednošću, što može dovesti do ispitne anksioznosti jer se osoba boji da će loša ocjena negativno utjecati na njezino samomotivaciju. Treći uzrok je osjećaj nedostatka kontrole, jer osoba može osjećati da nema kontrolu nad ispitnom situacijom, što izaziva tjeskobu. Četvrti uzrok je mogućnost da nastavnik posrami učenika tijekom ispita što stvara dodatnu anksioznost. Peto, postavljanje ciljeva iznad učenikovih mogućnosti može uzrokovati ispitnu anksioznost jer osoba osjeća pritisak za ispunjavanjem nerealnih zahtjeva. Šesti uzrok je strah od razočarenja roditelja ili okoline zbog slabije ocjene, što dovodi do tjeskobe i stresa. Sedmi uzrok je ograničeno vrijeme za rješavanje testa i strah od nedovršavanja, jer osoba može osjećati pritisak zbog vremenskog ograničenja, što izaziva anksioznost.

Kada je riječ o studentskoj populaciji Maksimović i Uremović (2008) navode sljedeće razloge uslijed kojih se javlja ispitna anksioznost: student je fizički ili mentalno nezdrav, ima negativnu sliku o sebi i nedostaje mu povjerenje u vlastite sposobnosti, ne sviđa mu se predmet, tečaj i/ili predavač, u prošlosti je bio neuspješan na ispitima, shvaća da nije odgovarajuće pripremljen za ispit. Nadalje, student ima neprikladna očekivanja u pogledu svoje pripremljenosti za ispit, savladan je količinom informacija koje treba naučiti, ne može pronaći ili je zaboravio pribor za ispit, ne zna što da očekuje na ispitu, kasni na ispit ili ne može pronaći prostoriju.

Džaferagić (2020) navodi još jednu podjelu uzroka ispitne anksioznosti: individualni faktori, kontekstualni faktori i rizični faktori.

Individualni faktori ukazuju na to da nije dovoljno promatrati samo objektivne faktore i uzroke ispitne anksioznosti budući da su procjena i percepcija glavni faktori koji u konačnici dovode do anksioznosti. Kao primjere individualnih faktora Džaferagić navodi negativne i nevažne misli koje pojedini učenici doživljavaju prije i tijekom ispita, svjesnost da se ne posjeduje znanje koje je potrebno za zadovoljavajući uspjeh na ispitu, naučenu bespomoćnost, strah od neuspjeha, previsoko postavljene ciljeve, samopoštovanje (prenisko u slučaju izražene ispitne anksioznosti) i slično.

Kontekstualni faktori ukazuju na to da, kako navode Tomljenović i Nikčević-Milković (2005), ispitna anksioznost nastaje već u predškolskoj dobi i ranoj osnovnoškolskoj dobi iz reakcija djeteta na situacije u kojima ga se procjenjuje. Taj strah javlja se kada roditelji u ranoj dobi djetetova života postavljaju visoka očekivanja koja dijete tada ne može ispuniti. Sarason (1960, prema Arambašić, 1988.) pak objašnjava nastanak anksioznosti psihoanalitički, odnosno da je u osnovi separacijski strah, a ako uspjeh nije u skladu s očekivanjima roditelja, anksioznost se intenzivira (Tomljenović, Nikčević-Milković 2005, 5).

Rizične faktore Džaferagić dijeli na kategorije spola, dobi, socioekonomskog statusa, kulture i rase, teškoće učenja, obiteljske faktore. Núñez-Peña, Suárez-Pellicion i Bono (2016) navode kako Hmebreejeva metaanaliza otkriva visoku razinu ispitne anksioznosti kod ženskog spola koja nije nužno popraćena i nižim rezultatima. Međutim, u svom su istraživanju ipak došli do zaključka da učenice imaju tendenciju ostavljati više pitanja bez odgovora nego učenici.

Kada se ispitna anksioznost prvi puta javlja, ne može se sa sigurnošću odrediti iako postoji pretpostavka da se javlja između sedme i petnaeste godine. Njezin intenzitet raste u funkciji dobi prateći krivulju negativne akceleracije (prvo naglo raste nakon čega se njezin rast usporava te se na kraju oko osamnaeste godine stabilizira na dostignutoj razini). Te promjene se odvijaju paralelno s promjenama u kognitivnom razvoju. Razvijenije logičko mišljenje omogućuje bolje predviđanje mogućih povreda samopoštovanja (Lacković-Grgin, 2000, prema Erceg 2007, 4). Porast ispitne anksioznosti u funkciji dobi se također pokušava objasniti činjenicom da stariji učenici pokazuju i manje strahova od npr. životinja, mraka, grmljavine i sl., ali zato više strahova od tjelesnih povreda, neugodnosti u društvu, te od neuspjeha u nekim aktivnostima, a koji bi mogli biti relevantni za pojavu ispitne anksioznosti (Erceg 2007, 4).

Po pitanju socioekonomskog statusa Džaferagić (prema Davidović i Zečević, 2014) navodi da je ispitna anksioznost najčešće zastupljena kod djece nekvalificiranih radnika, zatim kod djece roditelja koji su kvalificirani radnici te je najmanja razina ispitne anksioznosti uočena kod djece roditelja s visokom stručnom spremom. Također, navodi kako učenici iz obitelji s malim primanjima i nižih klasa imaju slabija školska postignuća iz razloga što se nizak socioekonomski status veže uz slabiju prilagođenost.

Kultura i rasa još su neki vanjski utjecaji koji mogu biti odgovorni za međukulturalne varijacije u nastanku i razini doživljene ispitne anksioznosti. Džaferagić (2020) kulturu i rasu dodatno proširuje na još neke slične faktore poput obiteljskih vrijednosti, prakse socijalizacije i jedinstvene osobine obrazovnog sustava u različitim zemljama. Autorica navodi primjer kroz usporedbu učenika u Meksiku i učenika u SAD-u. Istraživanjem je dokazano da učenici u Meksiku imaju višu razinu ispitne anksioznosti od učenika u SAD-u. Razlog tomu navodi se činjenica da je u meksičkoj kulturi stavljen jasan naglasak na pokornost odraslim autoritetima te zbog toga bilo kakav oblik testova ili ocjenjivanja predstavlja veću prijetnju meksičkim učenicima, a na kraju to potencijalno rezultira višom ispitnom anksioznošću.

Fulton (2016) navodi kako kulturna pozadina ima znatan utjecaj na način na koji učenici uopće doživljavaju ispitnu situaciju. U ponekim zemljama, primjerice SAD-a, u klupama se može naći mnoštvo učenika iz potpuno različitih kultura poput azijske, afričke ili latino-američke. Korisno je razumjeti razlike i kako one mogu utjecati na ispitnu anksioznost ili anksioznost bilo koje vrste. Učenici iz kulturno različitih sredina vjerojatno će imati ispitnu anksioznost zbog društvenog, kulturnog ili psihološkog straha ili uvjerenja da postoje neki unaprijed stvoreni stereotipi o njima. Pri tome stereotipna prijetnja odnosi se na neuspješno obavljanje zadatka zbog straha potvrđivanja postojećeg negativnog stereotipa o društvenoj, spolnoj ili etničkoj skupini kojoj pripadaju. Fulton ističe kako upravo ona stvara neravnotežu između nečijeg koncepta sebe i očekivanog uspjeha.

Iznimno snažan i često prisutan uzrok ispitne anksioznosti su teškoće učenja kod pojedinih učenika. Teškoće učenja mogu već u samom početku predstavljati poteškoće u savladavanju i primjeni govorenja, čitanja, pisanja, slušanja, matematičkih sposobnosti i srodnog. Učenici mlađe dobi kao i adolescenti, prema Džaferagić (2020), koji imaju teškoće u učenju ili poremećaje u ponašanju pokazuju povišenu razinu ispitne anksioznosti.

Autorica navodi i primjer situacije u kojoj učenici s poremećajem u ponašanju ili teškoćom učenja pokazuju pozitivnu povezanost između ispitne anksioznosti i kognitivnih smetnji, ali zato se javlja negativna povezanost s navikama učenja, školskim ili akademskim uspjehom. Kada su uzroci ispitne anksioznosti teškoće učenja ili poremećaji u ponašanju, autorica također navodi stereotipnu prijetnju koja može imati negativan utjecaj na očekivanja učenika.

5. Simptomi i procjenjivanje ispitne anksioznosti

Anksioznost se očituje kroz tjelesne (kardiovaskularne, respiratorne, gastrointestinalne), emocionalne, kognitivne i bihevioralne reakcije. Najčešći simptomi su ubrzan rad srca, površnije disanje, osjećaj neugode, nesigurnosti, zabrinutost, negativno očekivanje ishoda, izbjegavanje, stereotipije i slaba koordinacija (Cvitković, Wagner Jakab 2006, 113).

Amalu i Bekomson (2020) ukazuju na to kako je ispitna anksioznost vrlo ozbiljan problem koji se vremenom povećava te ističu važnost prepoznavanja ranih znakova i simptoma kako bi se spriječio daljnji razvoj i negativni utjecaj na predstojeće ispitne situacije. Rani znakovi ispitne anksioznosti mogu se razlikovati kod različitih osoba. Tako autorice navode uobičajene simptome ispitne anksioznosti uključujući glavobolju, mučninu, proljev, pretjerano znojenje, otežano disanje, ubrzan rad srca, vrtoglavicu, nesvjesticu, grčenje želuca, žvakanje noktiju, lomljenje prstiju i znojne dlanove. Emocionalni simptomi mogu obuhvatiti osjećaje ljutnje, strah, osjećaj bespomoćnosti, zbunjenosti, razočaranja, paniku i osjećaj knedle u grlu.

Bihevioralni simptomi vezani su uz ponašanja koja se pojavljuju kao posljedica stresne ispitne situacije, dok se kognitivni simptomi očituju kao nemogućnost koncentracije uspoređivanje s drugima i negativne automatske misli.

Džaferagić (2020) ističe kako je ispitna anksioznost obilježena uznemirenošću, neugodom i stresom koji se javljaju tijekom ispita, a često je praćena osjećajem bespomoćnosti.

Ispitna anksioznost, prema Džaferagić, ima različite učinke prije, tijekom i nakon ispita. Prije ispita mogu se javiti nemir, nesanica, pospanost i strah od neuspjeha. Tijekom ispita mogu se javiti ljutnja, napetost, osjećaj bespomoćnosti, zabrinutost za ocjenu i fizički simptomi poput gubitka daha, znojenja i ubrzanog srčanog rada.

Učenicima s ispitnom anksioznošću može biti teško čitati i razumjeti pitanja, organizirati svoje misli i prisjetiti se ključnih pojmova i riječi potrebnih za odgovor na pitanja. Može se pojaviti i mentalna blokada, u kojoj učenik ne može odgovoriti na nijedno pitanje, no onda se nakon završetka ispita može dosjetiti točnog odgovora. Nakon ispita mogu se pojaviti simptomi poput podsmijeha ravnodušnosti, osjećaja krivnje, ljutnje, optuživanja i depresije.

Procjenjivanje ispitne anksioznosti, prema Amalu i Bekomson (2020), uključuje identifikaciju i mjerenje simptoma, intenziteta i utjecaja anksioznosti kod pojedinca. Postoje različite metode procjenjivanja ispitne anksioznosti koje se koriste kako bi se dobila cjelovita slika o prisutnosti i težini anksioznosti kod učenika. Autorice tako navode nekoliko alata i metoda procjenjivanja.

Jedna od uobičajenih metoda je korištenje upitnika o anksioznosti. Ti standardizirani upitnici sadrže pitanja o fizičkim simptomima, emocionalnim reakcijama, kognitivnim procesima i bihevioralnim pokazateljima anksioznosti.

Samoprocjena je također važna metoda procjene ispitne anksioznosti. Pojedinaac sam procjenjuje svoju razinu anksioznosti tijekom, poslije ispita, ili retrogradno vezano za prethodno navedena tri razdoblja ispita koristeći skalu od 1 do 10 ili neko drugo mjerilo. To mu omogućuje da subjektivno procijeni intenzitet svoje anksioznosti.

Opservacija učenika ili studenata tijekom ispita pruža nam informacije o njihovim fizičkim, emocionalnim i bihevioralnim reakcijama. Nastavnici ili promatrači mogu promatrati znakove tjeskobe kao što su drhtanje, znojenje, nemir ili promjene raspoloženja.

Intervjui s učenicima ili studentima omogućuju nam dublji uvid u njihove doživljaje i iskustva vezana uz ispitnu anksioznost. Kroz kvalitativne intervjuje možemo bolje razumjeti njihove osjećaje, misli i strategije suočavanja s anksioznošću.

Također, praćenje akademskih rezultata igra važnu ulogu u procjenjivanju ispitne anksioznosti. Osobe s visokom razinom anksioznosti često pokazuju lošije rezultate na ispitu ili imaju poteškoće u izvršavanju zadataka. Praćenje njihovih akademskih postignuća može pružiti dodatne informacije o mogućem utjecaju anksioznosti na njihovu izvedbu.

Autorice (Amalu i Bekomson (2020)) u konačnici navode kako kombinacija ovih metoda i tehnika procjene omogućuje sveobuhvatan uvid u ispitnu anksioznost pojedinca. To nam pomaže prepoznati i razumjeti anksioznost te pružiti odgovarajuću podršku učenicima i studentima koji se bore s anksioznošću tijekom ispita.

6. Razlike s obzirom na spol

Istraživanja odnosa spola i anksioznosti u ispitnim situacijama, prema Tomljenović i Nikčević-Milković (2005), ukazuju na to da su ženski ispitanici često anksiozniji. To može biti zbog stvarne veće anksioznosti ili zbog veće spremnosti žena da prihvate i priznaju svoju anksioznost. Istraživači su primijetili da ženski ispitanici često postižu više rezultate na skalama anksioznosti, dok muški ispitanici postižu veće rezultate na skalama obrane. Tako se žene češće boje negativne procjene i često podcjenjuju svoje rezultate na kognitivnim zadacima.

Istu razliku u razini ispitne anksioznosti Mančić (2019) ističe kroz istraživanje kako postoje razlike u razini ispitne anksioznosti između muškaraca i žena. Žene imaju statistički značajno veću razinu emocionalne, kognitivne i ukupne ispitne anksioznosti u usporedbi s muškarcima.

Kalebić Maglica (2006) također ističe kako su istraživanja pokazala da žene često procjenjuju stresne događaje kao negativnije i osjećaju manju kontrolu nad njima. Također, žene doživljavaju veći stres u različitim životnim situacijama, uključujući akademski stres. Tako djevojke često izvještavaju veći akademski stres i osjećaju veću odgovornost za školski neuspjeh. Jedno objašnjenje za ove razlike može biti da su djevojke sklonije priznati teškoće i otvorenije su o njima.

Međutim, autorica naglašava kako su rezultati istraživanja o spolnim razlikama u suočavanju sa stresom nekonzistentni, a mnoga istraživanja se fokusiraju samo na dobne ili spolne razlike, a ne uzimaju u obzir njihov interakcijski učinak na suočavanje. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati kako spol i dob utječu na strategije suočavanja adolescenata sa specifičnim stresnim situacijama u školskom okruženju te utvrditi koje situacije u školi predstavljaju izvor stresa za učenike.

7. Modeli ispitne anksioznosti

Kurtović i Baborac (2017) navode da se u povijesti ispitna anksioznost smatrala undimenzionalnom konstrukcijom, međutim, danas su autori složni oko činjenice da se ipak radi o višedimenzionalnoj konstrukciji. Neki autori predlažu trodimenzionalne, neki četverodimenzionalne modele, ali ipak, autorice navode da se većina u konačnici složila da se radi o dvodimenzionalnoj strukturi koja čini ispitnu anksioznost. Dvodimenzionalnost tako sačinjavaju kognitivna i emocionalna komponenta i one čine prvi model ispitne anksioznosti.

Kognitivna komponenta predstavlja zabrinutost, ona uključuje negativne misli koje su usmjerene isključivo na samokritiku, strah od neuspjeha i negativnih posljedica. Takve misli čine cilj gotovo nedostižnim i neostvarivim jer odvrćaju pažnju od zadatka. Emocionalna komponenta ovog modela ispitne anksioznosti odnosi se na afektivne i fiziološke reakcije poput ubrzanog rada srca, nervoze, kratkoće daha, suhoće usta, znojenja ruku i sličnih autonomnih reakcija živčanog sustava. Zabrinutost ima negativno djelovanje na pohranjivanje informacija 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 (Džaferagić 2020, 10).

Cvitković i Wagner Jakab (2006) ističu da se osobe razlikuju po načinu na koji doživljavaju ispitnu anksioznost te da tako kod nekih može prevladavati emocionalna, a kod nekih kognitivna komponenta.

Uz dvodimenzionalnu strukturu ispitne anksioznosti Stöber (2004) predstavlja četverodimenzionalni model: zabrinutost, emocije, interferencija i nedostatak samopouzdanja i ispituje kako ovi elementi utječu na učenikove načine suočavanja s ispitnom anksioznosti. Interferencija predstavlja blokadu i ometenost tijekom ispita, a od zabrinutosti se razlikuje po tome što se zabrinutost sastoji isključivo od misli koje se odnose na strah od neuspjeha i loših posljedica. Stöber nadalje razlikuje tri glavna načina suočavanja s ispitnom anksioznosti: orijentaciju na zadatak, pripremu, traženje socijalne podrške i izbjegavanje.

Nadalje, Sarason (1988; prema McCarthy i Goffin, 2005) također predlaže četverodimenzionalni model ispitne anksioznosti prema kojem je sastavio svoj instrument (Reactions to Test Questionnaire – RTT), koji se sastoji od dimenzije napetosti, tjelesnih simptoma, brige i irelevantnih misli. Kasnijim metaanalizama literature, kao i konfirmatornom faktorskom analizom različitih instrumenata koji mjere ispitnu anksioznost, potvrđena je njezina dvodimenzionalna struktura i jasna distinkcija na komponente zabrinutosti i emocionalnosti (Baborac 2012, 2).

8. Utjecaj na školsko postignuće

Mohorić (2020) tumači da će negativne automatske misli i veća ispitna anksioznost biti povezane s lošijim školskim postignućem, dok će pozitivne misli i niža razina anksioznosti biti povezane s boljim postignućem.

Prema Rijavec i Marković (2008), utjecaj ispitne anksioznosti na školsko postignuće može biti negativan jer anksioznost može ometati kognitivne procese i izazivati poteškoće u koncentraciji, pažnji i pamćenju. Učenici koji su jako anksiozni tijekom ispita često imaju teškoća u razumijevanju zadataka, sa smanjenom radnom memorijom i usporenim razmišljanjem, što može rezultirati slabijim performansama i nižim ocjenama.

Prema Mohorić (2008), automatske misli mogu se javiti tijekom faze učenja i pripreme za ispit, a ako su negativne i ometajuće, mogu utjecati na školsko postignuće. Autorica ističe kako mnoga istraživanja ukazuju na značajnu povezanost automatskih misli kod učenja, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha. Učenici koji rijetko doživljavaju negativne automatske misli i imaju manje izraženu kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti postižu bolje rezultate, što je mjereno prosječnom ocjenom u školi. Kada se procjenjuje subjektivno zadovoljstvo sobom kao učenikom, autorica navodi kako rezultati pokazuju da su zadovoljniji učenici koji manje doživljavaju negativne automatske misli, češće imaju pozitivne misli i manje fizioloških i kognitivnih simptoma ispitne anksioznosti. Analiza rezultata također otkriva razlike između učenika s visokom i niskom ispitnom anksioznošću u učestalosti javljanja automatskih misli kod učenja i kod školskog postignuća.

Ispitna anksioznost također može utjecati na motivaciju učenika. Autorice (Rijavec i Marković (2008)) naglašavaju da se neki učenici mogu suočiti s izbjegavanjem situacija koje izazivaju anksioznost, što može rezultirati manjim vremenom posvećenim učenju i pripremi za ispite. Ova izbjegavajuća strategija može negativno utjecati na školsko postignuće jer nedostaje adekvatna priprema za ispit.

Međutim, Rijavec i Marković (2008) napominju da utjecaj ispitne anksioznosti na školsko postignuće može varirati ovisno o individualnim razlikama i kontekstu. Neki učenici mogu se nositi s anksioznošću na produktivan način, koristeći je kao motivaciju za bolje pripreme i izvršavanje zadataka. Drugi učenici mogu koristiti različite strategije suočavanja s anksioznošću, kao što su opuštajuće tehnike ili preusmjerenje pažnje, kako bi smanjili negativne učinke anksioznosti na svoje postignuće.

Važno je da nastavnici i školski sustav prepoznaju ispitnu anksioznost kao stvarnu poteškoću za neke učenike te pruže podršku i resurse za upravljanje njome. To može uključivati pružanje informacija o tehnikama smanjenja stresa, organiziranje prikladnih pripremnih materijala i pružanje podrške tijekom ispita kako bi se smanjila anksioznost i potaknulo bolje školsko postignuće.

9. Stavovi i uloga roditelja

Postoje različiti stavovi roditelja prema ispitnoj anksioznosti njihove djece, a struka govori kako upravo roditelji imaju važnu ulogu u tome kako njihova djeca doživljavaju stresne situacije poput ispita. Neka istraživanja ukazuju na to da bi obitelj mogla igrati ulogu u nastanku anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. Utvrđena je, naime, povezanost između ponašanja roditelja i djetetove anksioznosti. Djeca roditelja koji modeliraju anksiozno ponašanje tj. opisuju probleme djeci kao nerješive, opasne i drugo, mogu početi vjerovati da ne postoji uspješan način suočavanja s problemima i ne razvijati strategije za smanjivanje anksioznosti (Cvitković, Wagner Jakab 2006, 116).

Ćoso (2011) navodi da se nerealna roditeljska očekivanja često isplivljavaju u prijelaznim razdobljima, primjerice prijelazima iz razredne nastave u predmetnu nastavu ili iz osnovne škole u srednju školu. Riječ je o tome da navedena prijelazna razdoblja podrazumijevaju proširivanje obujma gradiva, dobivanje (ili uključivanje) novih predmete te zahtijevaju puno više truda. Djeca koja su zbog nerealnih roditeljskih očekivanja ulagala veliki trud i koliko-toliko postizala željene rezultate, u ovim razdobljima često imaju velikih problema koje prati značajan pad ocjena. Ukoliko se roditeljska očekivanja ne izmijene, neminovno je izazivanje stresa kod djece te pojava izraženog straha od škole ili neke njegove komponente (Ćoso 2011, 446).

Značajan utjecaj na razinu ispitne anksioznosti kod učenika ima i odgojni stil koji primjenjuju njihovi roditelji. S obzirom na odnos roditeljskih stilova i samopoimanja djece pokazalo se da autoritativni roditeljski stil najpovoljnije utječe na cjelokupno pozitivno samopoimanje djece, kao i na kasnije pozitivnu psihosocijalnu prilagodbu u razdoblju adolescencije. Značajke roditelja koji njeguju autoritativni stil dovedene su u vezu i sa školskom uspješnošću djece i to ponajprije varijable uključenosti i podrške (Ercegovac, Koludrović 2013, 113).

Autoritativni stil odgoja tako podržava djetetovu akademsku i socijalnu samoeфикаsnost, razvija samoregulacijske vještine, povećava aspiracije i podržava školska postignuća.

Erceg i Koludrović (2013) također navode kako se tijekom adolescencije odnos roditelj-dijete mijenja pa adolescenti koji komuniciraju s roditeljima otvoreno i imaju bolju percepciju o odnosu s roditeljima, pokazuju veću razinu percipirane samoeфикаsnosti vezane za ispitnu anksioznost. Ћoso (2011) pak navodi vidnu razliku među roditeljima koji su previše zaštitnički nastrojeni prema djetetu i onih koji su podržavajući i empatični. Tako roditelji koji su previše zaštitnički nastrojeni prema djetetu mogu povećati rizik od razvoja ispitne anksioznosti kod djeteta dok s druge strane, roditelji koji podržavaju svoje dijete i imaju razumijevanja, mogu znatno smanjiti rizik od nastanka i razvoja ispitne anksioznosti.

Juretić (2008) ističe kako je jedan od načina na koji roditelji mogu pomoći svojoj djeci u prevladavanju ispitne anksioznosti taj da im pruže ohrabrenje i emocionalnu podršku. Roditelji mogu pomoći svojoj djeci da se pripreme za ispit na različite načine poput razgovora o ispitnom gradivu i ponavljanja gradiva s djetetom. U konačnici naglašava kako je važno da roditelji ne preopterećuju dijete prevelikim očekivanjima i pritiskom. U prevenciji ispitne anksioznosti kod učenika, navodi Juretić (2008), vrlo važnu ulogu imaju upravo njihovi roditelji. Oni im svakodnevno trebaju pružati emocionalnu podršku podržavati zdrav stav prema učenju i ne stavljati prevelike zahtjeve pred dijete. Tada će se učenici osjećati manje anksiozno i uspješnije će se nositi sa stresom koji donose usmena i pismena ispitivanja.

10. Varijable povezane s ispitnom anksioznošću

Ispitna anksioznost je, prema Juretić (2008), kompleksna pojava koja je povezana s različitim varijablama. Neke od tih varijabli uključuju samoefikasnost, samopoštovanje, samoregulirano učenje, perfekcionizam, osobne preferencije, oblike učenja, psihološke čimbenike, pristup nastavnika, atmosferu u razredu te odnos između učenika, učitelja i roditelja.

Samoefikasnost se odnosi na uvjerenje u vlastitu sposobnost da se uspješno nosimo s ispitnim situacijama. Visoka samoefikasnost može smanjiti ispitnu anksioznost, dok niska samoefikasnost može potaknuti pojavu anksioznosti. Samopoštovanje također igra važnu ulogu u ispitnoj anksioznosti. Osobe s niskim samopoštovanjem često imaju tendenciju da preuveličavaju negativne ishode i imaju više straha od neuspjeha, što može povećati anksioznost tijekom ispita. Još jedna od varijabli povezanih s ispitnom anksioznošću je i samoregulirano učenje se odnosi na sposobnost učenika da samostalno postave ciljeve, organiziraju svoje vrijeme i koriste strategije učenja kako bi postigli uspjeh. Tako učenici koji su vješti u samoreguliranom učenju mogu imati bolju kontrolu nad svojom anksioznošću tijekom ispita. Perfekcionizam je još jedna varijabla povezana s ispitnom anksioznošću. Osobe s visokim stupnjem perfekcionizma često postavljaju nerealno visoke standarde za sebe, što može dovesti do većeg osjećaja pritiska i anksioznosti tijekom ispita. Osobne preferencije i stilovi učenja također mogu utjecati na ispitnu anksioznost. Neki učenici preferiraju određene oblike učenja, poput grupnog rada ili individualnog učenja, što može utjecati na njihovu anksioznost tijekom ispita. Psihološki čimbenici, kao što su niska tolerancija na frustraciju, visoke razine straha od neuspjeha ili negativni unutarnji dijalozi, također mogu doprinijeti ispitnoj anksioznosti.

Utjecaj nastavnika, atmosfera u razredu i odnos između učenika, učitelja i roditelja također mogu igrati važnu ulogu u razini ispitne anksioznosti. Podrška nastavnika, poticajna atmosfera u razredu i podrška roditelja mogu smanjiti anksioznost učenika i poboljšati njihovu sposobnost suočavanja s ispitima.

Važno je napomenuti da su ove varijable međusobno povezane i da svaki pojedinac može imati jedinstvenu kombinaciju faktora koji utječu na njihovu ispitnu anksioznost. Njihovo razumijevanje može pomoći u identifikaciji i razvoju strategija za smanjenje ispitne anksioznosti kod učenika. U nastavku ćemo detaljnije pojasniti svaku od prethodno navedenih varijabli.

10.1. Samoefikasnost

Baborac (2012) ističe da postizanje uspješnosti u nekoj aktivnosti ne ovisi samo o posjedovanju potrebnih sposobnosti, već i o uvjerenju u učinkovito korištenje tih sposobnosti, što se naziva samoefikasnost. Tumači samoefikasnost kao uvjerenje osobe u vlastitu sposobnost izvršavanja određene aktivnosti kako bi postigla željeni cilj. Ona je dio samopoštovanja i temelji se na iskustvu osobe o vlastitim fizičkim, intelektualnim i socijalnim kompetencijama. Baborac nadalje naglašava da procjene samoefikasnosti ne ovise nužno o stvarnim vještinama, već o subjektivnoj procjeni osobe o tome što može postići bez obzira na stvarnu kompetentnost. Učinkovito funkcioniranje zahtijeva posjedovanje vještina i vjerovanja da se te vještine mogu uspješno primijeniti.

Prema ranije spomenutoj autorici (Baborac (2012)) socijalno-kognitivnu teoriju objašnjena je na sljedeći način, osobe reguliraju svoje misli, osjećaje i ponašanja na temelju osobnog sustava kognitivnih i afektivnih struktura. U tom procesu procjene, koji uključuje percepciju samoefikasnosti, pojedinci procjenjuju vlastita iskustva i misaone procese. Samoefikasnost se tada odnosi na očekivanje ishoda i vjerovanje u sposobnost realizacije određenog ponašanja. Osoba će vjerojatno djelovati ako vjeruje da će njeni napori dovesti do cilja i ako misli da može uspješno izvesti potrebno ponašanje.

Genc (2014) također naglašava važnost samoefikasnosti i navodi kako se upravo ona često istražuje kao faktor suočavanja s različitim situacijama, posebno onim stresnim. To se odnosi na uvjerenje osobe da će moći ispunjavati zahtjeve u određenim situacijama. Autorica navodi da koncept samoefikasnosti postoji u raznim psihološkim teorijama, ali je znanstveno formaliziran kroz rad Alberta Bandure 1977. godine. On je, prema Genc (2014), definirao samoefikasnost kao vjerovanje u vlastitu kompetenciju i povezo je s mnogim psihološkim konstruktima kao što su motivacija, postavljanje ciljeva, uspjeh, stres, anksioznost i dobrobit.

Samoefikasnost se razlikuje od samopoštovanja jer, kako Genc navodi, samopoštovanje uključuje emocionalno vrednovanje sebe, dok se samoefikasnost odnosi na vjerovanje u sposobnost uspješnog djelovanja u određenoj situaciji. Također, razlikuje se od lokusa kontrole koji se odnosi na osjećaj odgovornosti za ishod situacije, dok samoefikasnost, prema Genc (2014), implicira uvjerenje da osoba može kontrolirati vlastita ponašanja u stresnim situacijama. Samoefikasnost je usmjerena prema budućnosti i ima akcijsku tendenciju.

Učenici s visokom samoefikasnošću obično su skloniji preuzeti izazovnije zadatke i imaju veće šanse za uspjeh u tim zadacima. S druge strane, oni koji imaju nižu razinu samoefikasnosti često ograničavaju svoj potencijal za učenje i razvoj te im to može uzrokovati anksioznost i sumnju u sebe, što smanjuje vjerojatnost uspjeha.

U odnosu na varijable spola i dobi Ercegovac i Koludrović (2010) kroz rezultate istraživanja pokazuju kako rezultati ukazuju na razlike u samoefikasnosti između spolova i dobne skupine. Tako učenice pokazuju više povjerenja u vlastite sposobnosti u odnosu na učenike. Također, postojale su statistički značajne razlike u postignuću između spolova, s boljim uspjehom učenica u općem uspjehu. Autorice također navode da rezultati pokazuju da majčina percepcija kvalitete interakcije s djetetom ima značajnu ulogu u samoefikasnosti učenika. Majke koje sebe percipiraju kao kompetentne i zadovoljne roditelje te imaju kvalitetnu interakciju s djecom, potiču veću samoefikasnost kod djece.

10.2. Samopoštovanje

Tomljenović i Nikčević- Milković (2005) navode dva aspekta koncepta samopoštovanja - "Ja" kao egzistencijalni pojam o sebi i "Mene" kao empirijski pojam o sebi. Oni samopoštovanje definiraju kao fenomenološku organizaciju iskustva osobe i ideja o sebi u svim aspektima njegova života.

Spomenuti autori tumače sljedeće, kroz razvoj života, samopoimanje se stiče i razvija. U ranoj dobi, djeca razvijaju osnovnu svijest o svom tjelesnom obliku i imenu, a kasnije počinju davati opis svojim tjelesnim, socijalnim i intelektualnim kompetencijama. Kvaliteta odnosa s roditeljima i najbližom socijalnom sredinom ima veliki utjecaj na razvoj samopoštovanja kod djece. U adolescenciji, djeca počinju razvijati svoj pogled na sebe, relativiziraju mišljenje odraslih i preuzimaju odgovornost za svoje ponašanje. Interakcija s vršnjacima postaje važna, a postizanje dobrog socijalnog statusa doprinosi osjećaju vrijednosti i jačanju samopoštovanja.

U poveznici s ispitnom anksioznošću, rezultati istraživanja (Tomljenović i Nikčević- Milković (2005)) su pokazali da samopoštovanje obrnuto proporcionalno ispitnoj anksioznošću, odnosno, što je samopoštovanje manje, to je ispitna anksioznost veća i obrnuto. Postoji značajna pozitivna povezanost između samopoštovanja i školskog uspjeha te značajna negativna povezanost između ispitne anksioznosti sa samopoštovanjem i sa školskim uspjehom (Tomljenović i Nikčević- Milković 2005, 11).

10.3. Samoregulirano učenje

Ključnu ulogu u postizanju samoregulacije ima razvoj sposobnosti samoreguliranog učenja u postizanju uspješne suvremene nastave. Samoregulirano učenje se prema Ćakić i Žužić (2021) opisuje kao svjesni, ciljano usmjeren proces koji uključuje faze razmišljanja, samopromatranja, samokontrole i refleksije. Prema tome, samoregulirano učenje predstavlja proces kojim učenici svjesno planiraju i prate svoje kognitivne, ponašajne i emocionalne procese koji su ključni za uspješno obavljanje akademskih aktivnosti, te primjenjuju učinkovite strategije u procesu učenja.

Podučavanje učenika samoregulaciji njihovog učenja ima veliki značaj i povezano je s osnovnim ciljem obrazovanja - razvijanjem sposobnosti cjeloživotnog učenja, naglašavaju Ćakić i Žužić (2021). Učenici koji su uspješni u samoregulaciji svojeg učenja postavljaju jasne ciljeve i koriste učinkovite strategije učenja. Nadziru i procjenjuju svoj napredak prema cilju, stvaraju poticajnu radnu atmosferu, traže pomoć kad im je potrebna, ulažu više truda i postavljaju sve više ciljeve kada postignu zadane ciljeve. Sposobnost samoreguliranog učenja tako pruža temelje za uspješnost u školskom uspjehu i osobnom razvoju učenika.

Samoregulirano učenje, prema Ćakić i Žužić, ima ključnu ulogu u postizanju uspješnosti nastave u učionici. Kada su učenici prepušteni sami sebi, sposobnost samoregulacije vlastitog učenja postaje posebno važna. To uključuje korištenje različitih strategija učenja, vjerovanje u vlastitu sposobnost, postavljanje ciljeva i njihovo ostvarivanje, te razvijanje samopoštovanja.

10.4. Stilovi učenja

Podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja, kako bi odgojno-obrazovni ciljevi bili ostvareni u području realno postavljenih ciljeva učenja i samostalnog postavljanja ciljeva učenja putem autonomnog odlučivanja, odnosi se na poznavanje i prepoznavanje učeničkih stilova učenja. Da bi se to postiglo, nužno je da nastavnici, učitelji i odgajatelji, stručni suradnici poznaju i svoje osobne stilove učenja. Znanja i vještine o stilovima učenja omogućuju im primjećivanje razlike kod učenika, tj. kako i koliko stilovi djeluju na stav učenika prema odgojno-obrazovnom procesu, posebice kod postignuća (Sunko 2008, 299). Svaki učenik ima svoj jedinstven način opažanja, doživljavanja i spoznaje svijeta oko sebe, kao i način reagiranja na njega. Husarić (2011) navodi kako učenike ne uznemiravaju same stvari, već način na koji ih opažaju i doživljavaju. Navodi da to pokazuje da je unutarnja obrada vanjskog svijeta jedinstvena i različita kod svakog učenika, i od toga ovisi koliko uspješno donosi odluke, rješava probleme i kvalitetno živi. Način na koji opažamo, pamtimo, razmišljamo i rješavamo probleme naziva se kognitivni stil. Husarić (2011) kognitivni stil tumači kao dosljedan i trajan način na koji pojedinac upoznaje okolinu i djeluje u njoj, te prima, obrađuje i koristi informacije. On navodi kako postoji i pojam stilova učenja koji se razlikuje od kognitivnih stilova. Oni uključuju ne samo kognitivne procese već i fiziološke i afektivne procese učenja, te su stoga širi pojam.

Kognitivni stilovi su manje podložni promjenama, dok su stilovi učenja rezultat iskustva i mogu se mijenjati tijekom života ako kognitivni stil nije prikladan. Kada je riječ o školskom učenju, kognitivni stilovi imaju veći utjecaj na prijem, obradu i upotrebu informacija, dok se stilovi učenja više odnose na načine i stilove njihove upotrebe. Iako postoji razlika u definiranju tih pojmova, zajedničko im je da su nastali kako bi se bolje razumio proces obrade informacija i proces školskog učenja te kako bi se postigla individualizacija učenja.

Sunko (2008) navodi podjelu na tri moguća stila učenja:

a) Kognitivni stilovi

Osobine koje utječu na reakciju osobe na različite kognitivne zadatke. To je prepoznatljiv način razmišljanja i rješavanja problema neke osobe. Kognicija se odnosi na moć spoznaje, razumijevanje, upoznavanje i znanje te je rezultat intelektualne aktivnosti koja uključuje i emocionalne i voljne procese. Sunko (2008) navodi kako postoji više od 20 dimenzija kognitivnih stilova, a koji se mogu podijeliti u dvije kategorije: receptivne stilove koji se odnose na percepciju, analizu podataka i kreiranje koncepata te retencijske stilove. Kognitivni razvoj učenika određuje sposobnosti, potencijale i dubinu razumijevanja te ukazuje na poteškoće s kojima se osoba može susresti pri učenju određenih sadržaja. Svaki učenik preferira određene stilove učenja koji se oslanjaju na čulna iskustva. Tipični oblici stilova učenja su kinestetički (psihomotorni), vizualni (spacijalni) i auditivni (verbalni). Učenici najprije stječu znanja putem kinestetičkih osjeta, zatim vizualno i na kraju verbalno. Odrasli koriste sve stilove učenja i stjecanja znanja. Preferirani stilovi učenja mogu biti povezani s različitim polutkama mozga, a različite osobe mogu percipirati stvarnost na različite načine. Stilovi konceptualizacije se razlikuju u pristupu i načinu formuliranja koncepata, ovisno o tome analiziraju li se tematski ili funkcionalni odnosi među stimulansima, deskriptivni atributi ili zaključivanje o pripadnosti kategorijama. Kognitivna kompleksnost se pri tome odnosi na razlike u broju dimenzija koje osobe uzimaju u obzir pri tumačenju svijeta.

Postoje i stilovi brisanja, izjednačavanja i izoštravanja, koji se odnose na to kako osoba briše slične memorije ili spaja nova iskustva s prijašnjima, ili pak primjećuje male razlike i odvaja memoriju prijašnjih iskustava od sadašnjih. Razumijevanje različitih kognitivnih stilova i strategija koje osoba preferira pri stjecanju znanja pomaže u procjeni općeg stupnja kognitivnog razvoja, individualnog stila učenja i spremnosti za usvajanje novih koncepata.

b) Afektivni stilovi

Afektivni stilovi obuhvaćaju pažnju, vrijednosti i stavove te su važni za motivaciju u sadržajima kao što su unutarnji pokretači aktivnosti, očekivanja i poticanje. Oni se odnose na unutarnju motivaciju koju karakteriziraju radoznalost, želja za otkrivanjem i istraživanjem, frustracije i strahovi. Pažnja igra važnu ulogu u omogućavanju selektivnosti i usmjeravanju psihičkih procesa koji su bitni za stjecanje znanja. U procesu vrednovanja, racionalnost, unutarnje razumijevanje doživljenog i izbor čine važne komponente.

Stilovi i stupanj pažnje su dijelovi strukture ličnosti koji su odgovorni za konceptijsku kompletnost, samoodgovornost i nezavisnost. Pri tome se radoznalost odnosi na potrebu za istraživanjem, promjenama i izbjegavanjem dosade, dok se upornost očituje u želji za dovršavanjem započetog i postizanjem postavljenih ciljeva. Anksioznost u različitim stupnjevima povezana s tenzijom i strahovima koje osoba doživljava kada se suočava s zadatkom koji treba riješiti. Tolerancija na takve frustracije utječe na pojavu afirmativnih oblika ponašanja u konfliktnim situacijama. Suprotno tome, nizak stupanj tolerancije na frustraciju predstavlja prepreku za pojačavanje napora i pronalaženje kvalitetnih rješenja za nepostignute ciljeve.

c) Fiziološki stilovi

Fiziološki stilovi podložni su faktorima koji utječu na ljudsko tijelo. Ti faktori proizlaze iz razlika u spolu, prehranbenim navikama i specifičnostima povezanim sa zdravstvenim stanjem organizma. Navedene varijable nedvojbeno utječu na procese i rezultate učenja. Učenici koji su gladni, bolesni ili koji imaju neke druge smetnje mogu imati veće ili manje poteškoće u učenju. Na proces učenja također utječu okolišni čimbenici poput osvjetljenja, temperature, zvukova i vlažnosti zraka.

Sunko (2008) ističe ako neki učenici stječu znanje brže od drugih, to ne implicira da su superiorniji od ostalih koji koriste druge metode. Također, bolje učenje kroz određenu metodu ne daje automatsku univerzalnu prednost u odnosu na druge načine poučavanja. Razlike među učenicima i njihovim načinima učenja ne bi trebale stvarati osjećaj superiornosti ili inferiornosti. Umjesto toga, razlike u učenju zahtijevaju prilagođavanje pedagoških aktivnosti stilovima učenja pojedinaca, čime se povećava vrijednost obrazovnog cilja. Razumijevanje razlika među učenicima omogućava nastavnicima suptilno uočavanje njihovih karakteristika, praćenje njihovog utjecaja na procese učenja i razvoj osobnosti. Poznavanje stilova učenja preduvjet je za prilagođene pedagoške pristupe, uvođenje inovacija koje potiču samostalno učenje učenika, kontinuirano usavršavanje sadržaja i organizacije nastavnih postupaka te oslobađanje od predrasuda.

Uvođenjem pristupa koji uključuje stilove učenja otvaraju se mogućnosti za jaču motivaciju učenika, smanjenje problema u ponašanju i učenju, intenzivniju komunikaciju i interakciju te razvoj univerzalnog duhovnog potencijala umjesto parcijalnog znanja. Razumijevanje stilova učenja učenika također pomaže u otkrivanju emocionalnih i socijalizacijskih problema te doprinosi poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

10.5. Psihološki čimbenici

Kako smo već ranije definirali, ispitna anksioznost je vrsta tjeskobe koja se javlja kod učenika prije, za vrijeme ili nakon ispitnih situacija. Čakić i Žužić (2021) navode kako različiti psihološki čimbenici mogu doprinijeti pojavi ispitne anksioznosti u nastavi. Ističu nekoliko ključnih psiholoških čimbenika povezanih s ispitnom anksioznošću:

1. perfekcionizam: osobe koje imaju visoke standarde za sebe i postavljaju nerealna očekivanja često su podložnije ispitnoj anksioznosti, a strah od razočaranja i neuspjeha mogu pridonijeti povećanju anksioznosti u ispitnoj situaciji;
2. nisko samopouzdanje: nedostatak vjere u vlastite sposobnosti može dovesti do povećane anksioznosti prije ispita, prema tome, osjećaj da nisu dovoljno dobri ili da će podbaciti može izazvati strah i napetost;
3. negativno razmišljanje: sklonost negativnom razmišljanju, poput razmišljanja da će se dogoditi nešto loše ili da će doživjeti neuspjeh, može povećati ispitnu anksioznost, a negativna očekivanja i pesimistične misli mogu stvoriti emocionalni stres;
4. nedostatak pripreme: osjećaj nedovoljne pripreme za ispit može izazvati anksioznost. Nedostatak samopouzdanja zbog nedovoljnog znanja ili neadekvatne pripreme može izazvati strah od neuspjeha;

5. socijalna usporedba: uspoređivanje s drugim učenicima može biti izvor anksioznosti. Osjećaj da su drugi bolji ili uspješniji može povećati pritisak i strah od neuspjeha;
6. nedostatak vještina suočavanja: nedostatak učinkovitih strategija suočavanja s stresom i tjeskobom može povećati osjetljivost na ispitnu anksioznost. Nedostatak tehnika opuštanja, disanja ili pozitivnog samogovora može otežati suočavanje s anksioznim situacijama.

Važno je napomenuti da ovi čimbenici mogu međusobno djelovati i utjecati na ispitnu anksioznost na različite načine. Svaki pojedinac može doživjeti ispitnu anksioznost na različite načine i različitim intenzitetom. Identifikacija ovih psiholoških čimbenika može pomoći u razumijevanju i upravljanju ispitnom anksioznošću.

10.6. Perfekcionizam

Perfekcionizam je težnja za nepogrešivošću, kako tvrdi Erceg (2007), a perfekcionista su osobe koje žele postići savršenstvo u svim područjima života. Ova karakteristika, prema Erceg, može biti doživljena kao pozitivna ili negativna, ovisno o kontekstu, osobnim stavovima i iskustvima. Organizirani, pedantni i precizni pojedinci koji si postavljaju visoke ciljeve, kako ističe Erceg (2007), s jedne strane mogu biti doživljeni kao uspješni i organizirani, dok s druge strane mogu biti percipirani kao suviše rigidni, naporni i anksiozni, neskloni propuštanju i dopuštanju pogrešaka.

Postoje različite dimenzije perfekcionizma, kako navode Frost i suradnici (1990) (prema Erceg (2008)), a među njima su pretjerano visoki osobni standardi, pretjerana zabrinutost oko pogrešaka u izvedbi, sumnja u kvalitetu vlastite izvedbe, pretjerano naglašavanje preciznosti, reda i organizacije, te uloga očekivanja i procjene od strane roditelja.

Skupina istraživača, Hewitt i Flett (1991a; prema Hewitt i Flett, 2002), također ukazuju na osobni i socijalni aspekt perfekcionizma, koncipirajući ga kao konstrukt kojeg sačinjavaju tri dimenzije: *sebi-usmjeren* perfekcionizam, *drugima-usmjeren* perfekcionizam i *društveno propisan* perfekcionizam. *Sebi-usmjeren* perfekcionizam odnosi se na nerealistično visoke ciljeve i standarde koje osoba sama sebi postavlja te na izrazitu samokritičnost i nesposobnost prihvatanja pogrešaka. Za razliku od toga, *drugima-usmjeren* aspekt perfekcionizma pretpostavlja visoke ciljeve i očekivanja koja osoba ima prema drugima kao i strogu evaluaciju njihovih postupaka. *Društveno propisani* perfekcionizam uključuje vjerovanja osobe da drugi prema njoj imaju visoka očekivanja kojima mora udovoljiti kako bi bila prihvaćena i cijenjena.

Unatoč neslaganjima teoretičara oko dimenzija perfekcionizma i njihovih sadržaja, istraživanja koristeći višedimenzionalne ljestvice, prema spomenutom autoru, upućuju na to da neke dimenzije perfekcionizma mogu biti povezane s pozitivnim ishodima, dok druge mogu biti povezane s negativnim ishodima. Ova distinkcija između pozitivnih i negativnih aspekata perfekcionizma, kako tvrdi Erceg (2007), može pomoći u razumijevanju kako ova karakteristika može imati različite utjecaje na pojedince.

10.7. Atmosfera u razredu

Atmosfera u razredu jedan je od najvažnijih faktora koji utječe na motivaciju učenika i njihov odnos prema učenju. Učenici i nastavnici ključni su čimbenici u izgradnji kvalitetne atmosfere. Ključne karakteristike poželjne razredne klime, kako naglašavaju Delić, Pašalić i Dudević (2018), uključuju svrhovitost, radnički fokus, opuštenost, srdačnost i poticajnost.

Gore navedeni autori navode važnost toga da nastavnici naglase važnost kontinuiranog napretka u učenju te osiguraju dobru organizaciju i planiranje nastavnih aktivnosti. Opuštenost i smireno rješavanje problema neposluha kod učenika potiče njihovu znatiželju i interes za učenjem. Srdačnost znači da učenici osjete da je nastavniku stalo do njih i njihova učenja, dok poticajnost podrazumijeva pomoć i ohrabrivanje učenika pri izvršavanju zadataka, umjesto prekoravanja.

Delić, Pašalić i Dudević navode razlike u emocionalnoj i socijalnoj klimi koja može prevladavati u razredu. Emocionalna klima odnosi se na ton emocija prisutnih u odnosima između nastavnika i učenika, kao i među samim učenicima. Razlikuju se formalni i neformalni odnosi u razredu. Neformalni odnosi obuhvaćaju prijateljske veze, međusobni utjecaj učenika, poštovanje i prestiž, dok formalni odnosi uključuju očekivanja nastavnika u vezi s ispunjavanjem kurikulumu. Neformalni odnosi su obilježeni jakim emocijama zbog svoje prirode koja nije ograničena formalnostima i normama. Razvoj prijateljskih odnosa može biti brz ili spor, ovisno o povjerenju i poštovanju među učenicima i nastavnikom. Utjecaj neformalnih odnosa može značajno utjecati na ponašanje učenika, posebno u vršnjačkim grupama. Važno je osigurati da se učenici osjećaju ugodno u razredu pružajući im socijalnu prihvaćenost, poštovanje i osjećaj postignuća.

Ako ovi elementi nisu zadovoljeni, mogu se javiti negativna osjećanja poput osjećaja nekompetentnosti, povučenosti i odbačenosti, što može utjecati na njihovo samopoštovanje i postignuća.

Percepcija kvalitete školskog života povezana je s razrednom klimom, ali i s individualnim karakteristikama učenika, kao što su spol, dob, spremnost za preuzimanje odgovornosti za vlastite uspjehe i neuspjehe, samopoštovanje i ambicije. Bognar i Matijević (2005) tumače socijalnu klimu kao kvalitetu ukupnih odnosa svih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu.

10.8. Pristup nastavnika prilikom poučavanja

Dominantno i integrativno ponašanje nastavnika ima velik utjecaj na socijalnu klimu u učeničkom kolektivu. Dominantno ponašanje je ono koje onemogućuje inicijativu i samostalnost učenika, koje je kruto i ne poštuje individualne razlike među učenicima, ne uzima u obzir njihove interese ni potrebe, nego ih prisiljava da se prilagode zahtjevima nastavnika. Suprotno tome je integrativno ponašanje koje omogućuje kreativnost, spontanost i inicijativu u grupi i okrenuto je rastu i razvoju svakog pojedinca (Bognar, Matijević 2005, 379).

Bognar i Matijević navode autoritarno, demokratsko i indiferentno učenje. Autoritarno vođenje autori karakteriziraju kao vođenje karakteristično za tradicionalne škole. Glavna karakteristika je frontalno poučavanje, inicijativa je u rukama nastavnika, a učenici su najveći dio nastave u pasivnom položaju i izvršavaju zadane zadatke. S druge strane tumače indiferentan odnos kao jednako nepovoljan za jednu stranu, a sada je to nastavnik. Indiferentan odnos temelji se na tome da je nastavnik previše popustljiv i nema kontrolu i utvrđena pravila pa grupa teško funkcionira i neuspješno obavlja zadatke u odgojno-obrazovnom procesu. U konačnici demokratski odnos podrazumijeva dvosmjernu komunikaciju u kojoj su obje strane zadovoljne i temelj je obostrano uvažavanje. Demokratski nastavnici su otvoreni, podržavajući i inkluzivni. Oni potiču aktivno sudjelovanje učenika u nastavi, pružaju im mogućnost izbora i podržavaju njihovo mišljenje, potiču samostalnost i samopouzdanje.

U autoritarnom okruženju, učenici mogu biti pod pritiskom i u strahu od neuspjeha. Strog pristup i naglašavanje poslušnosti mogu povećati razinu ispitne anksioznosti kod učenika.

Demokratski odnos nastavnika prema učenicima najčešće vodi pozitivnom ishodu u smanjenju ispitne anksioznosti. Pružanje podrške, razumijevanje, poštovanje i poticanje suradnje ključni su elementi koji mogu pomoći učenicima da se osjećaju sigurno i samopouzđano tijekom ispitnih situacija. S druge strane, indiferentan i autoritarni odnos mogu negativno utjecati na emocionalno stanje učenika i povećati njihovu anksioznost prilikom ispita. Stoga je važno da nastavnici budu svjesni svojeg stila odnosa prema učenicima te nastoje razvijati demokratski pristup kako bi stvorili podržavajuće i poticajno okruženje za učenje.

10.9. Odnos učenika, nastavnika i roditelja

Odnos između roditelja, nastavnika i učenika igra izuzetno važnu ulogu u obrazovnom procesu i ima dubok utjecaj na ispitnu anksioznost kod učenika. Način na koji se roditelji i nastavnici povezuju s učenicima može znatno utjecati na njihovo emocionalno stanje i uspješnost u školi. Komunikacija i podrška, kako navode Biondić, Brlas, Matošević, Pofuk i Štetić (2004), su ključni elementi u ovom odnosu. Otvorena i podržavajuća komunikacija između svih strana stvara osjećaj povjerenja i sigurnosti. Kada se roditelji i nastavnici aktivno bave učenikovim potrebama, strahovi i brige mogu biti olakšani. Prema autorima, kvalitetna podrška, kako od roditelja tako i od nastavnika, pomaže učenicima da se osjećaju podržano i samopouzđano tijekom pripreme za ispite.

Očekivanja su također važna. Mršić i Brajša-Žganec (2016) navode da visoka očekivanja roditelja i nastavnika mogu biti motivirajuća, ali isto tako i stvarati pritisak. Učenici mogu osjećati teret potrebe za ispunjenjem tih očekivanja, što može povećati njihovu anksioznost. Stoga je ključno postaviti realna očekivanja i naglasiti važnost truda i napretka, bez obzira na krajnje rezultate. Podrška i razumijevanje, kako navode autorice, igraju ključnu ulogu u smanjenju ispitne anksioznosti.

Nastavnici i roditelji koji su svjesni individualnih potreba i teškoća učenika stvaraju okruženje u kojem se učenici osjećaju podržano. Osjećaj razumijevanja može pomoći učenicima da se lakše nose s pritiscima i osjećajem stresa. Kada roditelji i nastavnici pokazuju pozitivan pristup učenju, učenici će vjerojatno razviti slične obrasce ponašanja.

Ovaj model, prema Mršić i Brajša-Žganec (2016) može potaknuti učenike da razvijaju zdrave načine suočavanja sa stresom i anksioznošću. Zaključno, ključna je suradnja između roditelja, nastavnika i učenika je ključna. Kvalitetna suradnja omogućuje bolje razumijevanje potreba učenika te prilagodbu obrazovnog iskustva. Ovaj timski pristup može smanjiti osjećaj pritiska i odgovornosti kod učenika, što posljedično može smanjiti njihovu ispitnu anksioznost.

U konačnici, pozitivan i podržavajući odnos između roditelja, nastavnika i učenika može značajno doprinijeti smanjenju ispitne anksioznosti kod učenika. Stvaranje okruženja koje potiče otvorenu komunikaciju, podršku, realna očekivanja i modeliranje zdravih strategija suočavanja može pomoći učenicima da se osjećaju sigurno i samopouzđano tijekom pripreme i polaganja ispita.

11. Nastava u osnovnoj glazbenoj školi

Nastavni plan i program za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006) u Hrvatskoj predstavlja temeljni okvir osnovnoškolskoga glazbenog obrazovanja. Glazbeni je odgojno-obrazovni sustav zaseban je sustav, podijeljen na predškolski, osnovni, srednji i visoki stupanj. Glavna potreba za vlastitim odgojno-obrazovnim sustavom u glazbi proizlazi iz složenosti usvajanja glazbenih vještina, kao što su pjevanje po notnom tekstu, svjesno čitanje nota i sviranje na glazbalima. Cilj je glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava da odgojem i obrazovanjem profesionalnih glazbenika različitih profila i zanimanja stalno proizvodi onaj dio društvene nadgradnje koji je obuhvaćen pojmom glazbene umjetnosti.

Zadaci su glazbene škole:

- omogućiti učenicima stjecanje vještine sviranja na kojem od glazbala koja se u školi poučavaju te razvijati učenikove glazbene sposobnosti – produktivne i reproduktivne
- omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak
- pratiti učenikov napredak u cjelini i u svim pojedinim elementima napredovanja – glazbenosti, znanjima i vještinama kako u cilju usmjeravanja učenika za one djelatnosti (glazbalo) na kojima su im izgledi za uspjeh najveći, tako i u pogledu njihova krajnjega profesionalnog usmjerenja
- razvijati u učeniku, upoznavanjem hrvatske kulturne baštine osjećaj pripadnosti i bogatstvo različitosti umjetničke glazbe
- voditi brigu o osobito sposobnim i darovitim učenicima
- brinuti se da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika
- voditi brigu pri upisivanju učenika na pojedino glazbalo o društvenim potrebama, posebice u trenutku kad se donosi odluka o konačnom glazbenom usmjerenju
- promicati glazbu, putem javne djelatnosti (priredbe, koncerti, smotre, natjecanja...) i utjecati na unapređivanje glazbene kulture u sredini u kojoj škola djeluje.

Osnovna glazbena škola, prema aktualnom nastavnom planu i programu, predstavlja prvi stupanj unutar glazbenog odgojno-obrazovnog sustava. Na ovom stupnju učenici stječu osnove za daljnje obrazovanje u glazbi na srednjem i visokom stupnju. U osnovnoj se glazbenoj školi podučavaju sljedeći instrumenti: glasovir, flauta, blok-flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, trombon, rog, tuba, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, tambure (bisernica, brač), mandolina, harfa, harmonika, udaraljke. Svi učenici glazbene škole osim nastave instrumenta, koja je individualno koncipirana, obavezno pohađaju nastavu solfeggia te nastavu skupnog muziciranja, zbora, orkestra ili komornoga muziciranja. Nastavni sat instrumenta od I. do III. razreda traje 30 minuta, a od IV. razreda traje 45 minuta, dva puta u tjednu. Nastavni sat solfeggia realizira se u trajanju od 45 minuta, dva puta u tjednu, dok se nastava skupnog muziciranja ostvaruje dva puta tjedno u trajanju od 60 minuta.

11.1. Skupna nastava, nastava solfeggia

Nastava teorijskog glazbenog predmeta u glazbenoj školi odnosi se na predmet Solfeggio, koji ima ključnu ulogu tijekom cjelokupnog glazbenog obrazovanja. Solfeggio se definira kao: „predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine) koja onome tko ih je stekao, omogućuju da razumije glazbenu strukturu. Razumjeti glazbenu strukturu znači, s jedne strane biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu i, s druge, »čuti u sebi«, misaono pretvoriti u zvučanje notama zapisanu glazbu toliko da se, po potrebi, rezultat tog slušanja u sebi ili glasno otpjeva“ (Rojko, 2012: 67). Solfeggio se može opisati kao predmet u kojemu se sustavno usvaja glazbeni jezik ili glazbena pismenost. Kroz ovaj predmet, učenici stječu intonacijska i ritamska znanja i vještine, koje im omogućuju razumijevanje glazbene strukture. Nastava solfeggia ima mnoge zadatke, uključujući stjecanje glazbenih znanja, razvoj vještina i navika te razumijevanje i izvođenje glazbe. Ovi zadatci obuhvaćaju auditivno-osjećajne, vizualne i tehničke aspekte glazbe, kao i intelektualno-emocionalne i psihološke zadatke. Glavni cilj je razviti svijest o ritmu, melodiji i harmoniji glazbe te omogućiti učenicima da prepoznaju, reproduciraju i zapišu ove glazbene elemente.

U osnovnoj glazbenoj školi, nastava se Solfeggia izvodi dva puta tjedno u grupama s najviše 15 učenika. Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu (2006), za svaki su razred izneseni elementi, odnosno rubrike pod naslovom: Glazbena pismenost, Oznake i znakovi, Ljestvice, Mjera, Intervali, Melodija, Ritam, Diktat, Stvaralački rad, Slušanje glazbe i Akordi (od trećega do šestoga razreda).

Radica (2015) navodi kako će po završetku osnovne glazbene škole, učenik će moći imenovati sve durske i molske ljestvice, odrediti stupnjeve, tetrakorde, glavne i sporedne stupnjeve; razlikovati dijatonske i alterirane tonove ljestvice; imenovati sve vrste intervala, uzlazno i silazno od zadanih tonova; imenovati sve kvintakorde i obrate od zadanih tonova; imenovati dominantni septakord i obrate, dok će također učenik moći primijeniti znanja o tonalitetima (ljestvicama, stupnjevima) na pisanje diktata; u pisanju diktata primijeniti odgovarajuće notne vrijednosti s obzirom na zadanu jedinicu brojenja. Osim navedenih kognitivnih zadataka, sa slušnog će aspekta učenik moći slušno razumjeti/prepoznati sve intervale, kvintakorde i obrate, D7, durske i molske ljestvice; ritamske figure u različitim kombinacijama notnih vrijednosti i pauza, punktirane ritmove, sinkope, podjele na 2, 4, 8, podjele na 3, 5; melodijske odnose u dijatonskoj ljestvici; melodijske odnose u tonalitetu s alteracijama; glavne harmonijske funkcije te slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetno određen jednoglasni diktat s dijatonskim melodijskim pomacima; s povremenim alteriranim tonovima te otpjevati prima vista tonalitetno određen primjer naglašeno dijatonskih melodijskih kretanja s povremenim alteriranim tonovima.

Svakom od ovih istaknutih ishoda učenja prethodi vrednovanje usvojenosti znanja i vještina koja se ostvaruje kroz usmeno ili pisano ispitivanje te je doživljaj ispitne anksioznosti, u obliku osjećaja tjeskobe, napetosti i straha koji se javlja prije, za vrijeme i nakon ispita česta pojava koja se svakodnevno susreće u razredu.

11.2. Individualna nastava, nastava instrumenta

Za razliku od skupne nastave solfeggia u kojoj se podučava veća skupina učenika, individualna nastava instrumenta omogućuje potpunu posvećenost svakom učeniku, što rezultira preciznim usmjeravanjem nastave prema njihovim potrebama i optimalnom tempu rada za postizanje najboljih rezultata (Stojanov, 2021). Škojo i Sabljari (2016) naglašavaju kako u individualnoj glazbenoj nastavi, učitelj ima potpunu kontrolu i može se bolje fokusirati na napredak svakog učenika. Zlatar (2015) ističe kako su pozitivne strane ovakvog podučavanja prilagodba repertoara svakom pojedinom učeniku i mogućnost izgradnje specifičnog pedagoškog odnosa.

Kao važnu pozitivnu odliku individualne nastave Stojanov (2021) vidi u smanjenju problema s disciplinom. Učenici često pokazuju nedisciplinu u grupnoj nastavi zbog različitih razloga, no u individualnoj nastavi ovi problemi su znatno manje prisutni jer nema potrebe za natjecanjem ili dokazivanjem pred vršnjacima.

Iako individualna nastava može imati nedostatak u usporedbi vlastitog napretka s drugima, postoje alternativni načini kako se nositi s tim nesigurnostima. Javni nastupi u školi i natjecanja pružaju priliku učenicima da slušaju i uspoređuju se s drugima, ali s naglaskom na motivaciji i učenju kako se nositi s izazovima. Seminari s drugim učiteljima također omogućuju učenicima da steknu nova iskustva i perspektive te da uspoređuju različite pristupe nastavi. U biti, individualna glazbena nastava pruža jedinstvenu priliku za potpunu posvećenost učeniku i prilagodbu nastave njihovim potrebama, što može znatno poboljšati razinu motivacije i postignuća u glazbenom obrazovanju.

Brđanović (2012) govori o anksioznosti koju donosi situacija ispita iz instrumenta. Naglašava kako neki smatraju da su ispiti prilika za uživanje u sviranju pred publikom i druženju, dok drugi vide ispite kao sredstvo za dokazivanje uspješnosti. Postoje i oni koji ispite obavljaju samo zato što su obavezni prema pravilnicima. Stoga, prethodno navedeni autor ističe kako mišljenja o ispitima variraju među nastavnicima, učenicima i roditeljima. Jedna od kritika trenutnog sustava godišnjih ispita sviranja glazbenih instrumenata, posebno kod mlađih učenika, jest naglasak na vrlo malom broju kompozicija koje se izvode na ispitima, dok se druge često zanemaruju. To rezultira time da učenici često mjesecima uvježbavaju samo odabrane kompozicije za ispit.

Učenje je sviranja instrumenata „specifičan oblik učenja koji gotovo da nema analogije ni s jednim drugim predmetom u cijelome školskom sistemu. Svladavanje tehnike sviranja instrumenta je uglavnom proces stjecanja vještine (ili vještina), a manje znanja“ (Rojko, 1987: 21).

U individualnoj nastavi instrumenta naglasak nije samo na strategijama poučavanja, već i na načinu organizacije samog procesa učenja. Nastavnik igra ulogu motivatora, mentora i vodiča učenika na putu stjecanja glazbenih vještina. Doživljaj je ispitne je anksioznosti u nastavi instrumenta isključivo vezan uz izvedbeni kontekst, koji se povezuje uz izvođenje repertoara pred komisijom ili publikom.

11.3. Nastava skupnog muziciranja

U okviru glazbene nastave u osnovnim školama u Hrvatskoj, poseban naglasak stavlja se na aktivnosti koje omogućuju učenicima da se aktivno bave glazbom u skupini. Nastava se skupnog muziciranja realizira od III. razreda osnovne glazbene škole, a pjevački zborovi, orkestri ili komorno muziciranje pruža učenicima priliku da zajedno muziciraju, razvijajući tako svoje glazbene vještine, glazbenu estetiku i stvaraju osobito izvođačko glazbeno iskustvo. Radočaj-Jerković, Škojo i Milinović (2018) naglašavaju važnost estetskog odgoja u zbornom pjevanju i ostvarivanje brojnih estetskih iskustava prilikom svih faza rada, od procesa pripreme repertoara do izvedbe. Škojo (2021) ukazuje kako cjelokupno iskustvo skupnog muziciranja ima iznimno pozitivan utjecaj na izvođače, od estetskog i glazbenog, pa sve do društvenog koji je nedjeljiv u ovom obliku muziciranja.

11.4. Doživljaj anksioznosti u izvedbenom kontekstu

Ispitna anksioznost u izvedbenom kontekstu predstavlja emocionalnu napetost koja se javlja kod izvođača prije ili tijekom javnog nastupa, koncerta ili ispita. Ova vrsta anksioznosti često se susreće među glazbenicima, glumcima i drugim izvođačima te može imati značajan utjecaj na njihovu izvedbu. Lundeberg (2001) navodi kako nastaje zbog straha od ocjene ili kritike publike, želje za savršenom izvedbom i osjećaja pritiska da se ispunjavaju visoki standardi. Simptomi ispitne anksioznosti u izvedbenom kontekstu uključuju ubrzan rad srca, tremor, napetost mišića te poteškoće s koncentracijom i pamćenjem glazbenih ili glumačkih dijelova. Ispitna anksioznost u ovom obliku nije nužno negativna pojava. Ona u umjerenj količini može djelovati kao poticaj za bolju izvedbu. Međutim, pretjerana anksioznost može biti kontraproduktivna, dovodeći do grešaka u izvedbi i smanjenja umjetničkog užitka. Kako bi se nosili s ispitnom anksioznošću, mnogi izvođači primjenjuju tehnike opuštanja, duboko disanje i mentalnu pripremu. Važno je razumjeti da je anksioznost prirodna reakcija na stresne situacije, a s pravim pristupom i treningom, može se kontrolirati i čak pretvoriti u snagu koja potiče izvođače da daju najbolje od sebe na pozornici.

11.4.1. Anksioznost prilikom javnog nastupa

Sučeska Ligutić (2010) navodi kako učenici naših glazbenih škola nastupaju u prosjeku četiri do šest puta godišnje, a iskustvo nastupanja znatno utječe na njihovo psihičko sazrijevanje i razvoj. Slično kao i u obrazovnom kontekstu, Sućeska Ligutić (1997) navodi kako i u izvedbenom kontekstu važnu ulogu ima strah od neuspjeha i kazne koji su dio razvojnog procesa dobi od šest do dvanaest godina. Reakcija odraslih na pogreške i uspjeh, djeci u toj dobi postaje model za njihovo daljnje ponašanje. Autorica naglašava važnost nastavnika, koji je model po kojem učenici usvajaju odnos prema nastupu, uspjehu i publici na pozornici. Ističe fazu adolescencije, koja donosi fizičke promjene; nespretnost, lošu koordinaciju, smanjenu kontrolu nad pokretima i tijelom te emocionalne promjene u kojima roditelji više nisu poželjni u publici.

Unjetnost nastupanja reinterpreтира tremu kao višak energije koji nastaje pojačanim izlučivanjem adrenalina. Trema nije opasna ni štetna, ali se manifestira kao izvor energije koji je potrebno pravilno usmjeriti i iskoristiti. (Sućeska Ligutić 2010). Autorica naglašava važnost čestog izlaganja učenika javnim nastupima, kako bi se djelovalo pozitivno na smanjenje osjećaja treme, posebice kod starijih učenika kod kojih bi utjecalo na osjećaj samostalnosti i sigurnosti.

11.5. Suočavanje s anksioznosti u izvedbenom kontekstu

Samoefikasnost se nameće kao najefikasnije rješenje za pomoći pri smanjenju ispitne anksioznosti u izvedbenom kontekstu. Ercegovac i Koludrović (2010) samoefikasnost definiraju kao procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda, kada se ljudi osjećaju, misle i motiviraju sami sebe. Juretić (2008) navodi situacije kada različiti ljudi sa sličnim vještinama ili pak ista osoba u drugačijim okolnostima može neku aktivnost izvesti loše ili izvrsno, ovisno o tome koliko vjeruje u sebe. Ova teorija predviđa da kada je percepcija samoefikasnosti visoka, osoba će se uključiti u izvođenje zadataka koji unapređuju razvoj njenih vještina i sposobnosti, a kada je samoefikasnost niska, ljudi se neće uključivati u nove zadatke koji bi im mogli pomoći da nauče nove vještine. Možemo reći da je pažnja usmjerena na sebe ključna i za anksioznost u izvedbenom kontekstu, procjenu vlastite samoefikasnosti te svjesnost o vlastitim automatskim mislima (Juretić 2008).

Svrha strategija suočavanja s ispitnom anksioznosti u izvedbenom kontekstu jest, prema Maksimović i Uremović (2008), smanjiti stres izazvan zebnjom za ishodom. Cilj nije potpuno ukloniti anksioznost, već ju smanjiti na podnošljivu razinu kako bi se učenicima omogućilo da imaju kontrolu u ispitnim situacijama i ostvariti najbolju moguću izvedbu. Učenici trebaju upoznati različite strategije za prevladavanje anksioznosti u izvedbenom kontekstu. Juretić (2008) naglašava kako negativne automatske misli i unutarnji dijalozi, kao što su strah od razočaranja roditelja ili strah od neuspjeha, koji se često javljaju tijekom ispitnih i izvedbenih situacija mogu dodatno povećati anksioznost te negativno utjecati na izvedbu.

Prekodravac (2011) ističe važnost dodatne pripreme i vježbanja te simuliranje događaja izvrsna mogućnost za prevladavanje anksioznosti. Naglašava važnost dosljedne posvećenosti vježbanju i usmjerenosti na cilj. Ona nadalje ističe kako je iznimno važno pravilno disati te vježbanje usmjeravanja fokusa i koncentracije.

Samoprihvatanje i priznavanje da nitko nije savršen, misli su koje pomažu pri smanjenju treme. S pozitivnim stavom, prihvaćanjem sebe i ciljem uspješnog ispita, strah se smanjuje. Autorica ističe važne savjete koji mogu pomoći uoči suočavanja s ispitnom situacijom kao što su kvalitetan san, lagani obrok i hidratacija. Prekodravac (2011) naglašava da je izuzetno korisno prakticirati tehniku vizualizacije uspješno završene ispitne situacije te osvještavanja vlastitih vještina i suzbijanja negativne samokritike.

Malobabić (2023) ističe kako su upravo strategije suočavanja s anksioznošću tijekom ispitivanja privukle pažnju različitih istraživača. Autorica navodi primjerice, istraživanja Sarida i suradnika te Rohrmanna i suradnika koja su prepoznala strategije slične poricanju i suzbijanju, povezane s manjim fiziološkim odgovorom tijekom ispitivanja. Blankstein i suradnici, prema Malobabić (2023), ukazuju na vezu između anksioznosti pri testiranju i korištenja strategija izbjegavanja i suočavanja fokusiranih na emocije, pri čemu je izbjegavanje negativno povezano s uspjehom na ispitu.

Kognitivne procjene također igraju važnu ulogu u suočavanju s ispitnom anksioznošću. Malobabić navodi da osobe s pozitivnom percepcijom situacija, poput ispita, često uspijevaju postići svoje ciljeve unatoč preprekama, primjenjujući aktivne strategije prevladavanja. Suprotno očekivanjima, pesimizam također može doprinijeti nekim strategijama regulacije. Za većinu učenika nastavnici i roditelji predstavljaju ključnu "publiku", a anksioznost u izvedbenom kontekstu, zapravo postaje socijalna anksioznost, potaknuta strahom od tuđeg prosuđivanja. Stoga je prvenstveno na nastavnicima da primjenom adekvatnih i učinkovitih metoda sustavno jačaju svoje učenike kako bi se oni mogli uspješno nositi s anksioznošću u odgojno obrazovnom i izvedbenom kontekstu.

12. Zaključak

Ispitna anksioznost predstavlja složen i višedimenzionalan fenomen koji se javlja u situacijama procjene i testiranja te može značajno utjecati na obrazovno iskustvo učenika. Ovaj rad istaknuo je različite aspekte povezanosti između ispitne anksioznosti, odnosa roditelja i nastavnika s učenicima te obrazovnog i izvedbenog konteksta, kako bi se bolje razumjela priroda i utjecaj ovog fenomena.

Odnos roditelja i nastavnika imaju značajan utjecaj na pojavu i intenzitet anksioznosti u odgojno-obrazovnom i izvedbenom kontekstu. Visoka očekivanja i pritisak koji dolaze od strane roditelja i nastavnika mogu povećati anksioznost učenika, dok podrška, razumijevanje i motivacija mogu smanjiti osjećaj stresa i tjeskobe. Otvorena komunikacija i suradnja među svim akterima obrazovnog procesa mogu stvoriti okruženje u kojem učenici osjećaju podržano i sigurno tijekom ispitnih situacija i umjetničke izvedbe.

Faktori kao što su stvaranje realnih očekivanja, pravilno planiranje nastave i izvedbe te korištenje suvremenih nastavnih metoda mogu smanjiti pritisak na učenike. Potrebno je naglasiti da se anksioznost ne može razmatrati izolirano, već kao dio šireg konteksta emocionalnog, socijalnog i obrazovnog iskustva učenika. Razumijevanje međusobnog utjecaja ovih faktora ključno je za razvoj strategija za smanjenje ispitne anksioznosti i unapređenje obrazovnog procesa, kao i bolje i uspješnije prevladavanje treme.

Humanistički nastavni pristup, može doprinijeti stvaranju podržavajućeg i sigurnog obrazovnog okruženja u kojem učenici mogu ostvariti svoj puni potencijal u svim segmentima glazbenog obrazovanja te uspješno prevladati izazove vezane uz ispitnu anksioznost u odgojno-obrazovnom i izvedbenom kontekstu.

13. Literatura

1. Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement of Gifted and Non-Gifted Students. *Journal of Education and Practice*, 5(4), 134-142.
2. Amalu, M., & Bekomson, A. N. (2020). Test Anxiety; Meaning, Symptoms, Causes, and Management. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 10(1), 16-26.
3. Anton, S. (2016). Gdje je nestao Pan? Književnost u nastavi, (1-2), 209-222.
4. Baborac, J. (2012). Perfekcionizam, preferirana samoća i samoeфикаsnost kao odrednice ispitne anksioznosti. *Suvremena psihologija*, 15(2), 243-257.
5. Bamburač, J., Budanko, Z., & Jukić, V. (n.d.). Strah-psihijatrijska perspektiva. *Psihijatrija Danas*, 49(1), 23-38.
6. Biglbauer, S., & Korajlija, A. L. (2020). Društvene mreže, depresivnost i anksioznost. *Revija za socijalnu politiku*, 27(3), 299-318.
7. Biondić-Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, Lj., Pofuk, Lj., & Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnog procesa u srednjoj školi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 6(1), 77-88.
8. Brđanović, D. (2012). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola*, LVIII (27), 177-192
9. Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13(1), 111-123.
10. Cvitković, D. (2007). Ispitna anksioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. *Nastava i vaspitanje*, 56(3), 346-359.
11. Ćakić, N., & Žužić, S. (2021). Pedagoški i psihološki aspekti nastave na daljinu. *Pedagogijska istraživanja*, 18(1), 143-160.
12. Ćoso, B. (2011). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Život i škola*, LVII(26), 170-180.
13. Delić, A., Pašalić, M., & Dudević, H. (2018). Socioemocionalna klima u razredu - uspješni učitelji i radna atmosfera; disciplina/autoritet. *Odgovorne znanosti*, 20(1), 33-45.

14. DordiNejad, F. G. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 263-272.
15. Džaferagić, L. (2020). Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi, intervencije. *Psihijatrija danas*, 52(1), 33-42.
16. Erceg, I. (2007). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Suvremena psihologija*, 10(1), 47-63.
17. Ercegovac, I. R., & Koludrović, M. (2013). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 62(2), 197-210.
18. Genc, A. (2014). Relacije između stres-procesa i ispitne anksioznosti – distorzije u sećanjima na emocije iz prošlih stresnih transakcija. **Psihološka istraživanja: časopis Središnje psihološke knjižnice*, 17(2), 153-166.
19. Husarić, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja kod učenika u procesu poučavanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 245-262.
20. Iveljić, V. (2019). Metode intonacije u nastavi solfeggia. *Hrvatsko društvo glazbenih pedagoga*.
21. Jugović, I. E., & Korajlija, A. L. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Suvremena psihologija*, 15(2), 243-257.
22. Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(2-3), 315-334.
23. Kapur, R. (2021). Understanding the Types of Anxiety. *Journal of Mental Health & Clinical Psychology*, 5(2), 89-94.
24. Knezović, M. (2019). Povezanost demografskih karakteristika i stilova učenja. *Psihologijske teme*, 28(3), 593-611.
25. Kurtović, A., & Baborac, J. (2017). Perfekcionizam i samoefikasnost kao prediktori ispitne anksioznosti kod studenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 26(1), 39-58.
26. Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*. New York: The Guilford Press.
27. Lundeberg, A. (2001). *Trema. Music play*
28. Maksimović, I., & Uremović, D. (2008). *Akademске vještine*. Banja Luka: Panevropski univerzitet "Apeiron".

29. Malobabić, M. (2020). Strategije suočavanja sa anksioznošću u situaciji testiranja engleskog jezika kod studenata visokog i niskog samopoštovanja. *Psihološka istraživanja: časopis Središnje psihološke knjižnice Hrvatske*, 23(2), 153-170.
30. Mandić, N. (1993). Posttraumatski stresni poremećaj. *Psihijatrija Danas*, 25(3-4), 237-246.
31. Mančić, A. (2019). Povezanost ispitne anksioznosti i zainteresiranosti za pojedine specijalizacije kod studenata medicine. *Acta medica Medianae*, 58(4), 50-57.
32. Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Suvremena psihologija*, 11(1), 71-84.
33. Mrkšić, I., & Brajša-Žganec, A. (2016). Povezanost potpore i kontrole roditelja i nastavnika, školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65(1), 135-151.
34. Nastavni plan i program za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006). *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske*
35. Nolting, P. D. (2000). *Math Study Skills Workbook: Your Guide to Reducing Test Anxiety and Improving Study Strategies*. Houghton Mifflin Company.
36. Núñez-Peña, M. I. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Anales de Psicología*, 32(3), 865-871.
37. Paul D. Nolting, Ph.D. (2000). *Math Study Skills Workbook: Your Guide to Reducing Test Anxiety and Improving Study Strategies*. Houghton Mifflin Company.
38. Radočaj-Jerković, A., Škojo, T., Milinović, M. (2018). Zborsko pjevanje kao oblik neformalnog učenja i njegov utjecaj na formiranje dječjih glazbenih preferencija. *Školski vjesnik: časopis za pedagogiju i praksu*, 67(2), 311-330.
39. Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe: Teorijsko-tematski aspekti*. Naklada Slap
40. Sabljar, M. (2019). Procjene nastavnika glasovira o kompetencijama potrebnima za poučavanje sviranja glasovira u glazbenim školama: Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
41. Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. U: H. Leitenberg (ur.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (str. 475-496). New York: Plenum.
42. Sarason, I.G. i Sarason, B.R. (1990). Test anxiety. U: H. Leitenberg (Ur.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (str. 475-496). New York: Plenum Press.

43. Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test Anxiety: A Transactional Process Model. U: C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Ur.), Test Anxiety: Theory, Assessment, Treatment (3-14). Washington: Taylor & Francis.
44. Stojanov, K. (2021) Motivacija u individualnoj nastavi. Muzička akademija Zagreb.
45. Sućeska Ligutić, R. (1997). Uspješan javni nastup, *Tonovi*, 12(2), 32-36.
46. Sućeska Ligutić, R. (2010). Anksioznost pri nastupu i učenje umjetnosti nastupanja. *Tonovi* 55. 117-128.
47. Šamal, M. M. (2021). Neuropsihologija opsesivnokompulzivnog poremećaja. Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
48. Škojo, T. (2021). Odnos zbornih aktivnosti i dobrobiti pjevača amatera. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 613-627.
49. Škojo, T., Sabljarić, M. (2016). Nove paradigme u poučavanju sviranja klavira. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62, 3, 259-274.
50. Štrkalj Ivezić, S., Folnegović Šmalc, V., & Mimica, N. (2007). Dijagnosticiranje anksioznih poremećaja. *Psihologijske teme*, 16(1), 9-20.
51. Tomljenović, Ž., & Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje i anksioznost u ispitnim situacijama kod djece osnovnoškolske dobi. *Društvena istraživanja*, 14(1-2), 137-154.
52. Vranješ, V. (2012). Načini suočavanja s tremom na ispitu? Sveučilište u Zagrebu.
53. Zhang, X., & Qin, J. (2020). Empirical analysis of the alleviation effect of music on test anxiety of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(1), 24-31.
54. Zlatar, J. (2015). Odabrana poglavlja iz metodike nastave klavira. Zagreb: Jakša Zlatar; Muzička akademija.
55. Živčić-Bećirević, I., Jakovčić, I. (2015). Grupni bihevioralno-kognitivni tretman studenata sa socijalnom anksioznošću. *Liječnički vjesnik*, 137(1-2), 21-26.
56. Živčić-Bećirević, I. (2002). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 7-26.
57. Živčić-Bećirević, I., Juretić, J., & Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskoga uspjeha studenata. *Suvremena psihologija*, 12(1), 7-24