

ISPITNA ANKSIOZNOST KOD DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA UČENJA

DANIELA CVITKOVIĆ, ANA WAGNER JAKAB¹

Primljeno: veljača 2006.
Prihvaćeno: rujan 2006.

Pregledni rad
UDK:376.4

Ispitna anksioznost koja se javlja u situacijama provjere znanja, sposobnosti i vještina učestala je pojava kod učenika tijekom školovanja. Istraživanja iz raznih zemalja pokazala su da je ispitna anksioznost naročito prisutna kod djece s teškoćama učenja. U radu se daje naglasak na učinke ispitne anksioznosti na djetetov školski uspjeh te općenito na njegov psihološki razvoj. Dat je, nadalje, prikaz istraživanja u kojima se pokušalo utvrditi čimbenike koji utječu na ispitnu anksioznost, s naglaskom na obitelj. Ispitna anksioznost nastoji se smanjiti raznim metodama koje su prikazane zajedno s istraživanjima usmjerenim na ispitivanje njihovih učinkovitosti. Zaključno se navodi potreba za proučavanjem ispitne anksioznosti kod djece s teškoćama učenja u Hrvatskoj budući da je to područje kod nas još uvijek gotovo neistraženo.

Ključne riječi: ispitna anksioznost, teškoće učenja

Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja

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 idr. Anksioznost jačeg intenziteta i dužeg trajanja može predstavljati ozbiljnu prepreku djetetovom razvoju.

No, što je uopće anksioznost? Mnogi istraživači koji su se bavili tim područjem pokušali su odrediti ovaj konstrukt. Tako neki autori anksioznost definiraju kao disforni, averzivni osjećaj, sličan strahu (Reed, Carter i Miller, 1992, prema Gullone, King, Ollendick 2001). Barlow (1988, prema Vance, Costin, Barnett, Luk, Maruff, Tonge 2001) opisuje anksioznost kao stanje orijentirano prema budućnosti koje na optimalnoj razini ima adaptivnu funkciju i poboljšava izvedbu. Lee, Piersel, Friendlander i Colamer (1988, prema Gullone, King, Ollendick, 2001) opisuju anksioznost kao emocionalno i bihevioralno iskustvo zajedničko svima u različitim stupnjevima. Beidle i Turner (1984, prema Gullone, King, Ollendick, 2001)

razlikuju »normalnu« anksioznost od kliničkog anksioznog sindroma prema težini simptoma i stupnju interferencije anksioznosti u svakodnevnom životu.

Perls (1964, prema Shrager 1991) definira anksioznost kao: »raskorak između sadašnjosti i budućnosti. Kad god se napusti sigurna baza sadašnjosti i postane zaokupiran budućnošću, doživljava se anksioznost«. Prema Perlsu anksioznost ima također i fizičku komponentu – u anksioznom stanju dah se zadržava, odnosno disanje je površno te se blokira mobilizacija energije potrebna da bi se izvršila aktivnost.

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 (Vulić-Prtorić, 2003).

S obzirom na situacije u kojima se javlja i simptome kojima se očituje Vulić-Prtorić (2003) razlikuje somatsku, separacijsku, socijalnu, anksioznu osjetljivost, zabrinutost i ispitnu anksioznost.

¹ Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Anksioznost u situacijama ispitivanja je značajno povezana s anksioznošću u drugim situacijama (Gordon, Sarason 1955, Vulić Prtorić, 2003).

Ispitna anksioznost

Više autora dalo je svoje određenje ispitne anksioznosti. Tobias (prema Arambašić, 1989) ispitnu anksioznost definira kao anksioznost izazvanu situacijama procjenjivanja, posebno primjenom raznih testova 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) govori o ispitnoj anksioznošću kao sklonosti da se u situacijama procjene reagira interferirajućim odgovorima poput osjećaja bespomoćnosti i neadekvatnosti, zabrinutosti zbog mogućeg neuspjeha uz tendenciju da se napusti ispitna situacija.

Prema Spielbergeru ispitna anksioznost je forma situacijske anksioznosti (Spielberger 1972, 1980; Spielberger i Vagg, 1995, prema Peleg-Popko i Klingman, 2002).

Ispitna anksioznost javlja se u svakodnevnim životnim situacijama, kod ljudi svih dobnih razina, u situacijama kad se ocjenjuju, procjenjuju naše sposobnosti, postignuća, interesi. Postala je jedan od najviše ometajućih čimbenika u školi (Birenbaum i Nasser, 1994, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004). Oko 30% učenika ima izraženiju anksioznost koja ih ometa u svakodnevnom radu (Shaked 1996, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004).

Učinci ispitne anksioznosti

Istraživanja su pokazala da je ispitna anksioznost glavni ometajući čimbenik na svim akademskim razinama, od osnovne škole pa sve do visokih škola (Sarason, 1984 prema Birrenbaum, Nasser, 1994).

Pokazalo se da anksioznost koju djeca

doživljavaju u ispitnim situacijama može imati mnoge nepovoljne učinke - smanjuje uspješnost izvedbe (Sarason, 1980 prema Lufi, Okasha, Cohen 2004), povezana je s nižim školskim uspjehom (Bryan, Sonnenfeld i Grabowski, 1983, Guttman, 1987, Zatz i Chassin, 1985, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004; Plass i Hill, 1986, prema McDonald, 2001). Osim toga ispitna anksioznost uzrokuje emocionalnu patnju (Bendov, 1992, prema Lufi, Okasha, Cohen 2004) te je povezana s niskim samopoštovanjem, negativnim stavovima prema školi, ovisnosti i pasivnosti (Beidel i Turner, 1988; Bryan i sur. 1983; Peleg-Popko, 1998; Spielberger i Vagg, 1995; Wachelka i Katz, 1999; Zeidner, 1998; prema Peleg-Popko i Klingman, 2002) s agresivnosti, nepovoljnim statusom među vršnjacima i lošim odnosima s učiteljima (Proeger, Myrick 1980).

Hill i Sarason (1966, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004) su našli da visoko anksiozna djeca zaostaju dvije godine u osnovnim vještinama čitanja i računanja na kraju osnovne škole.

Postoje dva kontradiktorna modela koji objašnjavaju učinak ispitne anksioznosti na izvedbu (Birrenbaum, Nasser, 1994).

Prvi gleda na ispitnu anksioznost kao na interferirajućeg čimbenika (Wine, 1971, 1980, Eysenck 1988, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004). Wine (1971, prema Lufi, Okasha, Cohen 2004), naime, smatra da negativni utjecaj ispitne anksioznosti proizlazi iz toga što anksiozna osoba dijeli pažnju između osobnih misli koje proizlaze iz zabrinutosti i očekivanja te misli vezanih uz zadatak, dok su neanksiozne osobe usredotočene više na sam zadatak.

Slično tome, Einat (2000, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004) smatra da je ispitna anksioznost uzrokovana visokim osobnim standardima osoba koje očekuju maksimalan uspjeh i boje se da ne mogu zadovoljiti svoje vlastite standarde. Sarason i Stoops (1978, prema Sarason, 1981) tvrde da su visoko anksiozne osobe slabije u izvršavanju zadataka u situacijama evaluacije, a njihova izvedba je skrivena pod snažnom samookupacijom na greške i posljedice.

Drugi model povezuje ispitnu anksioznost s

manjkom vještina učenja (Paulman i Kennely 1984, Wittmaier, 1972, prema Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000). Naime, učenik očekuje slab uspjeh na testu zbog manjka vještina učenja (Naveh- Benjamin, 1987, Tobias 1985, Zeidner, 1991, 1998, prema Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000). Paulman i Kennely (1984), Wittmaier, 1972, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004.) smatraju da je osoba anksiozna zbog nedovoljnog znanja i svjesnosti da nije dovoljno pripremljena za ispit.

Neki autori tvrde da su ta dva modela više komplementarna, nego suprotna (Benjamin, McKlachie, Lin i Holinger, 1981, prema Birrenbaum, Nasser, 1994). Tako Navah Benjamin (1987, prema Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000) razlikuje dva tipa učenika s ispitnom anksioznošću. Prvi tip učenika ima manjak vještina učenja, često osjeti neuspjeh, a kod drugog tipa se javljaju irelevantne misli koje ometaju učinak.

Teškoće učenja i anksioznosti

Otpribliže 2-10 % ukupne populacije ima teškoće učenja. Teškoće učenja proizlaze iz nekog nedostatka odnosno teškoće u osnovnim procesima učenja - percepcije, pamćenja, jezika, pažnje. Teškoće učenja uključuju teškoće čitanja (disleksija), pisanja (disgrafija), računanja (diskalkulija), neverbalne teškoće učenja i poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD).

U društvenom, socijalizacijskom aspektu vjerojatno najznačajnija osobina teškoća učenja je njihova nevidljiva i naizgled benigna priroda (Dyson, 1993, prema Dyson, 1996) što stvara često neshvaćanje i netoleranciju članova obitelji, nastavnika, vršnjaka i šire javnosti prema djetetu (O'Hara, Levy, 1984, prema Dyson 1996). Roditelji često reagiraju na dijagnozu poricanjem i postavljaju nerealna očekivanja vezana uz djetetovo postignuće (Abrams and Kaslow, 1976, Bergman 1979, prema Dyson, 1996.)

Lancaster, Mellard i Hoffman (2001, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004) tvrde da najveću poteškoću učenika s teškoćama učenja uz koncentraciju, distrakciju, frustraciju i matematiku

čini upravo ispitna anksioznost.

Teškoće učenja u kombinaciji sa situacijskim faktorima (nerealnim očekivanjima roditelja, učitelja, nedostatna podrška itd.) i prošlim problemima u učenju dovode do većeg rizika da neke situacije postanu anksiozne. Barga (1996, prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999) navodi da učenici s teškoćama učenja mogu razviti pozitivne ili negativne strategije suočavanja s problemima na koje nailaze. Te negativne strategije, poput, izbjegavanja situacija koje donose poteškoće, vode većoj anksioznosti. Potrebna su daljnja istraživanja, naročito longitudinalna, kako bi se utvrdili čimbenici koji doprinose nastanku visoke razine ispitne anksioznosti kod djece s teškoćama učenja.

Mnoga istraživanja potvrđuju da su djeca s teškoćama učenja više anksiozna od svojih vršnjaka (Margalit i Raviv, 1984, Paget i Reynolds, 1984, Rodriguez i Routh, 1989, Stein i Hoover, 1989, prema Newcomer, Barenbaum, 1995; Margalit i Zak, 1984, Epstein, Bursuck i Culligan, 1985, Cullinan, Lloyd, 1986, Ritter, prema Huntington, Bender 1993; Sood 1994; Kay, 1995; McClain, 1998; Stevens 2001).

Veća anksioznost u odnosu na vršnjake nađena je kod učenika s disleksijom, a anksioznost je najčešći simptom kod odraslih osoba s disleksijom (prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999). Ispitna anksioznost nepovoljno utječe na izvedbu kod osoba s disleksijom, pogotovo na radno pamćenje, matematičke i pisane zadatke (Zats i Chassin, '85, Darke, '85, Bryan '85, prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999). Anksioznost se također često veže uz djecu s ADHD-om (Vance, Costin, Barnett, Luk, Maruff, Tonge, 2001).

Fisher, Rhiannon i Rose (1996, prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999) su našli da dječaci s teškoćama učenja u dobi od 9 do 11 imaju veću ispitnu anksioznost od vršnjaka iako između te dvije skupine ispitanika nije bilo razlike u sposobnosti rješavanja određenog problema.

Neka istraživanja pokazuju da ove razlike

u razini anksioznosti ostaju prisutne i nakon srednjoškolskog obrazovanja. Kay i Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King Moreland (1995, prema Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King, Moreland, 1997) su tako utvrdili da su studenti s teškoćama učenja anksiozniji od svojih kolega u ispitnim situacijama.

Uloga obitelji i škole u nastanku anksioznosti kod djece s teškoćama učenja

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 (Whaly, Pinto i Sigman, 1999, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003). Djeca roditelja koji modeliraju anksiozno ponašanje tj. opisuju probleme djeci kao nerješive, opasne idr., mogu početi vjerovati da ne postoji uspješan način suočavanja s problemima i ne razvijati strategije za smanjivanje anksioznosti (Whaley, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003). Isto tako, roditelji djece s poteškoćama učenja su više anksiozni nego roditelji djece bez takvih poteškoća (Margelit i Heiman, 1986). Roditelji također svoju djecu s teškoćama učenja opisuju kao visoko anksioznu te manje sposobnu kontrolirati impulse (Bryan, 1982, prema Margelit, Heiman, 1986).

Prema Sarasonu (1960, prema McDonald, 2001), izvor ispitne anksioznosti leži u akademskim očekivanjima koje roditelji postavljaju pred dijete. Sarason (1981), nadalje, navodi da podržavajuća okolina ima utjecaj na ponašanje djeteta jačanjem njegove samoefikasnosti.

Odnosi roditelja s djecom s teškoćama učenja opisuju se kao stresniji i manje nagrađujući (Chapman i Boersma, 1979, Mash i Johnson, 1983, prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999). Studije slučaja obiteljske dinamike pokazale su manje uspješnu komunikaciju, izbjegavanje otvorene emocionalne ekspresije i razvoj rigidnih obrazaca odnosa (Margelit, 1982, prema Margelit, Heiman, 1986). Moos i Moos (1983, prema Peleg-Popko i Klingman, 2002) opisuju obitelj djece s teškoćama učenja izloženu dugotrajnom stresu.

U istraživanju Margelit, Heiman (1986) anksioznost dječaka s teškoćama učenja povezana je s anksioznosti očeva, tj. što su očevi anksiozniji to su anksiozniji i njihovi sinovi. Isto tako, što su odnosi među članovima obitelji bliskiji to to su djeca s teškoćama učenja manje anksiozna, što nije nađeno u kontrolnom uzorku obitelji djece bez teškoća učenja (Margelit, Heiman 1986). Nadalje, nađeno je da su obiteljska klima i nezadovoljstvo obiteljskim životom povezane s anksioznosti (Chorpita, 1998; Siqueland, 1996; prema Peleg-Popko i Klingman, 2002).

Neka istraživanja usmjerila su se na ispitivanje uloge škole na dječju anksioznost. Tako je utvrđeno da natjecateljske situacije i pritisak učitelja mogu povećati ispitnu anksioznost (Hall, 1972, Sarason, 1960, prema McDonald, 2001). Nasuprot tome, Lewis i Adank (1975, prema Patten, 1983) su ustanovili da je anksioznost kod učenika to manja što su programi individualizirani.

Metode smanjivanja anksioznosti kod djece i mladih s teškoćama učenja

Pregledom istraživanja može se naići na više različitih programa usmjerenih ka smanjenju anksioznosti kod djece, baziranih na kognitivno-bihevioralnom tretmanu, principima gestalta, metodama relaksacije (joga, duboka mišićna relaksacija...) idr.

Wachelka i Katz (1999) izvješćuju da su učenici srednje škole i studenti s teškoćama učenja nakon 8 tjedana kognitivno-bihevioralnog tretmana smanjili anksioznost, poboljšali navike učenja i samopouzdanje. Kognitivno-bihevioralne metode uključivale su progresivnu mišićnu relaksaciju, vođenu imaginaciju, samoupute, trening učenja i vještine pisanja ispita.

Neven i Benjamin (1991, prema Veenman., Kerseboom, Imthorn, 2000) pokazali su da su učenici koji imaju anksioznost Tipa 1 (zbog manjka vještina) profitirali više treningom vještina, a učenici koji imaju anksioznost Tipa 2 (zbog irrelevantnih nametajućih misli) više su dobili kroz trening desenzitizacije. U drugom istraživanju trening vještina kod studenata s teškoćama učenja pokazao se učinkovitim u poboljšavanju sanjih

vještina učenja, no nije imao utjecaj na smanjenje anksioznosti (Giordano, 2000).

Nađeno je također da metode gestalta mogu biti uspješne u smanjenju anksioznosti (Shraga 1991). Učenici su bili podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Eksperimentalna grupa je kroz 4 susreta učila i dijelila osobna iskustva doživljaja anksioznosti, učila o pogrešnoj percepciji, relaksaciji, disanju, svjesnosti, razlikovanju prošlosti, sadašnjosti i budućnosti te naučeno vježbala u svakodnevnim situacijama. Rezultati su pokazali da je nakon treninga eksperimentalna grupa bila značajno manje anksiozna od kontrolne grupe.

Nadalje, trening relaksacije namijenjen smanjivanju anksioznosti kod učenika postao je dijelom školskog programa u nekim američkim školama. Metode uključuju sistematsku desenzitizaciju, jogu, vođenu fantaziju, biofeedback i duboku mišićnu relaksaciju (Proeger, Myrick, 1980).

Glanz (1994) je utvrdio uspješnost programa baziranog na metodama smanjivanja stresa. Dječaci s teškoćama učenja petih razreda pohađali su program vježbi disanja, koncentracije i kretanja tokom cijele godine te značajno smanjili anksioznost u odnosu na kontrolnu grupu.

Harrison, Manocha, Rubia (2004) izvijestile su o učinku Sahaja joga meditacije (SYM) kao metode obiteljskog tretmana za djecu s ADHD-om. Nakon 6 tjedana redovitih tretmana djeca su izvijestila o značajno manjoj anksioznosti u ispitnim situacijama.

Isto tako, Syncamore i Corey (1990) su pokazali da jednostavne upute učenicima kako pisati ispit pomažu u smanjivanju ispitne anksioznosti.

Neka istraživanja potvrđuju da povećana socijalna podrška može pomoći u smanjivanju

anksioznosti. Tako je Scahter već 1959. (prema Sarason, 1981) našao da socijalna afilijacija ima učinak smanjivanja anksioznosti, a Sarason (1981) je utvrdio u jednom istraživanju da su grupna povezanost i zajedničke rasprave pomogle visoko anksioznoj djeci, dok kod nisko anksiozne djece nije bilo značajnog učinka.

Lufi, Okasha i Cohen (2004) napominju da se osobe razlikuju po načinu na koji doživljavaju anksioznost. Tako kod nekih prevladava više emocionalna komponenta, a kod drugih kognitivna komponenta. S obzirom na to, sugeriraju da možda tim dvjema grupama trebaju različiti pristupi smanjivanja anksioznosti.

Zaključak

Pregledom strane literature može se zaključiti da je ispitna anksioznost jedan od čimbenika koji otežavaju ionako nepovoljniju poziciju učenika s teškoćama učenja u odnosu na vršnjake. Ispitna anksioznost raširena je pojava u situacijama ispitivanja kod sve djece, pogotovo kod djece s teškoćama učenja koja su značajno anksioznija od svojih vršnjaka. Mnoga istraživanja provedena su kako bi se ispitala uloga okoline u nastanku i razvoju anksioznosti kod djece, naročito je ispitivana veza obiteljskih čimbenika i dječje anksioznosti, no još uvijek nisu dovoljno razjašnjeni uzroci i medijatori pojave i jačanja osjećaja anksioznosti, posebice kod djece s teškoćama učenja.

U Hrvatskoj nije do sada provedeno istraživanje usmjereno na ispitivanje anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. S obzirom na ove pokazatelje istraživanja iz drugih zemalja čini se iznimno važno vidjeti kakva je situacija kod nas te u skladu s nalazima primijeniti odgovarajuće programe usmjerene na školu, obitelj i širu zajednicu.

Literatura

- Arambašić, L. (1985): Dječja emocionalna nestabilnost i strah od ispitivanja u školi, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Zagreb
- Birrenbaum, M., Nasser, F. (1994): On the relationship between test anxiety and test performance, *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 27, p293-302
- Dyson, L.L.(1996): The experiences of family of child with learning disability: parental stress family functioning and self concept of child with learning disability, 29, p281-288
- Glanz J.(1994): Effects of stress reduction strategies on reducing test-anxiety among learning-disabled students, *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), p313-317
- Giordano, L.A. (2000): Effects of test anxiety control training on the anxious behaviors and academic performance in college students with learning disabilities, *Dissertation Abstracts International:Section B: The Sciences & Engineering*, 60, p 4196 -4196
- Gordon E. M., Sarason, S. B. (1955): The relationship between test anxiety and other anxieties, *Journal of personality*, 23, p217-224
- Gullone, E., King, N.J., Ollendick T.H. (2001): Self reported anxiety in children and adolescents: A three-year follow up study, *journal of genetic psychology*, 162, p5-20
- Harrison, L., Manocha, R., Rubia, K. (2004): Sahaja Yoga Meditation as a Family Treatment Programme for Children with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder, *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 9, p479-497
- Hoy, C. , Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., Moreland, C. (1997): Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 20(4), p 280-291
- Huntington D.D., Bender,W.N. (1993): Adolescents with Learning Disabilities at Risk? Emotional Well-Being, Depression, Suicide, *Journal of Learning Disabilities*, 26, (3), p 159-166
- Kay, J.(1995): Attributional style, depression, and anxiety in college students with and without learning disabilities, *Dissertation Abstracts International:Section B: The Sciences & Engineering*, 56, p2869-2869
- Lufi D., Okasha S., Cohen, A. (2004): Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 27, p 176-184
- Margelit, M. , Heiman, T. (1986): Learning-Disabled Boys' Anxiety, Parental Anxiety, and Family Climate, *Journal of Clinical Child Psychology*,15(3), p 248-253
- Mcclain, G. A. (1998):Success/failure attributions, academic self concept and the internalizing patterns of anxiety and depression in middle school males with learning disabilities, *Dissertation Abstract International: Section B:The Sciences & Engineering*, 58, p 6816-6816
- McDonald, A. (2001): The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children, *Educational Psychology*, 21, p 89-102
- Newcomer, P.L., Barenbaum, E.; Pearson, N. (1995): Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders and no disabilities, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 3, p27-39
- Patten, M. D. (1983): Relationships between self – esteem, anxiety and achievement in young learning disabled students, *Journal of Learning Disabilities*, 16, p 43-45
- Peleg-Popko O. , Klingman, A. (2002): Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety, *British Journal of Guidance & Counseling*, 40, (4), 451-466
- Proeger, C., Myrick, R.D. (1980): Teaching Children to Relax, *Florida Educational Research and Development Council, Inc. Research Bulletin*, 14, (3)

- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. Morgan, S. (1999): Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students, *Dyslexia*, 5, p 227-248
- Rodriguez, C. M., Routh, D.K. (1989): Depression, Anxiety, and Attributional Style in Learning-Disabled and Non-Learning-Disabled Children, *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, p 299-304
- Sarason, I. G. (1981): Test anxiety, stress and social support, *Journal of Personality*, 49, p 101-115
- Shraga, S. (1991): The Application of Gestalt Methods for the Reduction of Test Anxiety in Students, *Assesments & Evaluation in Higher Education*, 16, p 157-165
- Sood, P.(1994): Personality correlates of learning disabled children, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 20 (1), p 75-81
- Stevens, S. A. (2001): Test anxiety and beliefs about testing in college students with and without learning disabilities, *Dissertation Abstract International: Section B:The Sciences & Engineering*,61, p 2676-2676
- Syncamore J. E., Corey, A. L. (1990): Reducing test anxiety, *Elementary School Guidance & Counseling*, 24, p231-234
- Vance, A., Costin, J., Barnett, R., Luk, E., Maruff, P., Tonge, B. (2001): Charasteristics of parent-and child-reported anxiety in psychostimulant medication naive, clinically referred hildren wiith attention deficit hyperactivity disorder, combined type (ADHD-CT), *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, p234-239
- Veenman M. V. J., Kerseboom, L., Imthorn, C. (2000): Test anxiety and metacognitive skillfulness: availability versus production deficienses, *Anxiety, Stress & Coping*, 13, 391-413
- Vulić Prtorić, A. (2003): Priručnik za skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente (SKAD-62), Naklada Slap, Jastrebarsko
- Wachelka, D., Katz, R. C. (1999): Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities, *Journal of Behavior Therapy&Experimental Psychiatry*, (30)3 , p191-198
- Williams, J.E. (1994): Anxiety measurement: construct validity and test performance, *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 27, p302-309
- Wood, J.J. , McLeod, M.S., Hwang, W., Chu, B.C. (2003): Parenting and childhood anxiety:Theory, empirical findings, and future directions, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,44, p134-151

TEST ANXIETY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH LEARNING DISABILITY

Abstract

Test anxiety is manifested in the situation of testing knowledge, skills and abilities and it is very frequent phenomenon in pupils in the school period. Researches from many countries showed that test anxiety is especially present in pupils with learning disabilities. In this paper the emphasis was put on the effects of test anxiety on school succes and generally on psychological development. Furthemore, researches about factors that influence test anxiety were given, with emphasis on the family factors. There are many ways of decreasing test anxiety and researches about efficacy of that methods were presented. In conclusion was given the need of investigation of test anxiety in pupils with learning disability in Croatia because this field has not been investigated yet.

Key words: *tets anxiety, learning disability*