



ULOGA AUTOMATSKIH MISLI, NAVIKA UČENJA I ISPITNE ANKSIOZNOSTI U OBJAŠNJENJU ŠKOLSKOG USPJEHA I ZADOVOLJSTVA UČENIKA

Ivanka ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ
Filozofski fakultet, Rijeka

Željko RAČKI
Osnovna škola Fran Krsto Frankopan, Osijek

UDK: 159.942.5-057.874
371.279.1-057.874

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 9. 3. 2005.

Ispitivanjem su se željele provjeriti razvojne razlike u ulozi automatskih misli u objašnjenju školskog uspjeha kod djece. Primijenjena je ranije konstruirana skala za procjenu automatskih misli pri učenju. Osim automatskih misli pri učenju, učenici su procjenjivali ispitnu anksioznost, kao i svoje navike učenja. Sva tri tipa negativnih misli, ali ne i pozitivne automatske misli, pokazale su se značajnim prediktorom školskog uspjeha, dok su pozitivne misli, kao i negativne misli koje odražavaju strah od neuspjeha i strah od razočaranja roditelja, značajni prediktori zadovoljstva učenika. Kognitivna ispitna anksioznost značajan je negativni, a fiziološka značajan pozitivan prediktor školskog uspjeha kod svih učenika. Djevojčice imaju značajno više negativnih misli koje opisuju strah od neuspjeha u odnosu na dječake, što se kod njih odražava i u jače izraženoj ispitnoj anksioznosti. One ulažu više napora u učenje i postižu bolji uspjeh, ali su manje zadovoljne svojim školskim dostignućima od dječaka. Premda nema dobne razlike u učestalosti pozitivnih misli, stariji učenici imaju više negativnih misli od mlađih, kao i jače izraženu ispitnu anksioznost.

Ključne riječi: automatske misli, ispitna anksioznost, školski uspjeh



Ivanka Živčić-Bećirević, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet,
Sveučilište u Rijeci, I. Klobučarića 1, 51 000 Rijeka, Hrvatska.
E-mail: izivcic@ffri.hr

UVOD

Brojni su se autori bavili pokušajem objašnjenja akademskog neuspjeha. Većina istraživanja podržava značajnu povezanost ispitne anksioznosti (straha od ispitivanja) s akademskim neuspjehom (Benjamin i sur., 1981.; McKeachie, 1984.). Mnoge dosadašnje studije sugeriraju da visoka anksioznost ima interferirajuće djelovanje, i to tako što potiče javljanje reakcija koje su irelevantne za izvršavanje zadataka, kao što je tendencija javljanja većega broja pogrešaka i tendencija zabrinutosti za ishod, što ometa uspješno izvođenje zadatka.

Model interferencije koji pokušava objasniti utjecaj ispitne anksioznosti na školska dostignuća podrazumijeva da učenici koji su visoko anksiozni dobro usvoje potrebne informacije, ali imaju poteškoća u dosjećanju jer irelevantne misli skreću pažnju s onih misli koje su relevantne za zadatak i tako sprečavaju dozivanje informacija koje su nužne za davanje točnog odgovora (Tyron, 1980.). Međutim, ovaj se model pokazao nedovoljnim, jer tehnike kojima se uspješno smanjuje anksioznost u ispitnoj situaciji (kao što je npr. sistematska desenzitizacija) pokazuju minimalne efekte na akademsku uspješnost.

Drugi autori sugeriraju da visoko anksiozni učenici imaju problema i u enkodiranju i organizaciji informacija tijekom učenja potrebnoga gradiva, osim poteškoća u dozivanju informacija u samoj ispitnoj situaciji (Benjamin i sur., 1981.; Mueller, 1980.). Benjamin i sur. (1981.) smatraju da zabrinutost o kojoj izvještavaju visoko anksiozni studenti nije samo osobna karakteristika nego može biti posljedica i neadekvatno usvojenoga znanja. Rezultati Naveh-Benjamin i sur. (1987.) sugeriraju da visoko anksiozni studenti imaju značajno slabiju kognitivnu organizaciju osnovnih pojmova, čak i u neispitnoj (neevaluativnoj) situaciji rješavanja zadataka.

Tobias (1985.) smatra da se deficitom vještina ne može potpuno objasniti ispitna anksioznost onih učenika koji imaju dobre vještine učenja i rješavanja zadataka. Naime, ova hipoteza pretpostavlja da je anksioznost potaknuta metakognitivnom svjesnosti učenika o neadekvatnom dostignuću. Pitanje je kako to da određene terapijske tehnike uspijevaju ublažiti ispitnu anksioznost, bez poboljšanja kognitivnih dostignuća. Također ostaje nejasno kako to da i neki učenici i studenti koji imaju dobre vještine učenja i rješavanja zadataka ipak doživljavaju visoku ispitnu anksioznost. Benjamin i sur. (1981.) pretpostavljaju da bi akademski neuspjeh visoko-anksioznih učenika sa slabim vještinama učenja mogao biti s jedne strane izravna posljedica manjka znanja, a s druge strane neizravna posljedica kognitivnih distrakcija zbog razmišljanja o vlastitu neadekvatnom znanju u samoj ispitnoj situaciji.

Naveh-Benjamin (1991.) predlaže dva tipa učenika, od kojih jedna grupa ima dobre navike učenja, s dovoljno usvo-

jenih znanja i dobrom organizacijom gradiva, a poteškoće se javljaju pri dozivanju informacija u ispitnoj situaciji. U drugoj su grupi studenti s neefikasnim vještinama učenja koji imaju problema u svim fazama procesiranja gradiva. Ovi rezultati imaju izravne implikacije za pristup tretmanu. Naime, terapijske tehnike mogle bi koristiti pojedinoj od ovih grupa učenika. Prva bi grupa mogla imati više koristi od primjene sistemske desenzitizacije, kao i od strategija za ublažavanje utjecaja ometajućih misli, dok bi drugoj grupi mogao više koristiti trening vještina učenja.

Prve definicije ispitne anksioznosti opisivale su je kao stanje fiziološke uzbuđenosti povezano s aktivacijom autonomnoga živčanog sustava. Lazarusov transakcijski model stresa ističe i ranije zanemarenu ulogu kognitivne procjene. Intenzitet straha, napetosti, zabrinutosti i s njima povezana aktivacija autonomnoga živčanog sustava variraju u funkciji stupnja percipirane prijetnje. Brojni faktori pridonose percepciji ispitne situacije kao prijeteće, npr. priroda ispitnih pitanja, sposobnost učenika i poznavanje gradiva, snalažljivost i spremnost za ispitnu situaciju i drugi.

Spielberger predlaže da se ispitna anksioznost razmatra kao situacijski specifična crta anksioznosti, jer pojedinci s jače izraženom takvom crtom češće i intenzivnije reagiraju u raznim ispitnim situacijama (Spielberger i Vagg, 1995.).

Brojna istraživanja potvrđuju negativnu povezanost anksioznosti i akademskog uspjeha (Seipp, 1991.). Dok neki autori nalaze da je anksioznost kao stanje negativan prediktor uspjeha na ispitu (Frierson i Hoban, 1987.; Hunsley, 1985.), drugi nalaze da u modelima koji su uključivali i samoeфикаsnost i negativne misli (Arknoff i sur., 1992.; Ozer i Bandura, 1990.) anksioznost kao stanje nije povezana s uspjehom. Tako npr. Diaz i sur. (2001.) nalaze da je anksioznost kao crta prediktivna za samoeфикаsnost i kognitivnu kontrolu, koje su prediktivne za pojavu misli koje potiču anksioznost u specifičnoj situaciji.

Već su Liebert i Morris (1967., prema Spielberger i Vagg, 1995.) sugerirali postojanje dviju komponenti ispitne anksioznosti kao stanja, što kasnije potvrđuje veći broj autora (Anderson i Sauser, 1995.; Covington, 1985.; Endler i sur., 1991.). Kognitivna komponenta (zabrinutost) sastoji se od ruminirajućih misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha, kao i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Takve misli otežavaju dostignuća tako što skreću pažnju s ispitnoga zadatka i interferiraju s procesom dosjećanja. Emocionalnu komponentu predstavljaju fiziološke i afektivne reakcije, kao što su ubrzan rad srca, nervoza, znojenje ruku, kratkoća daha, suha usta i slične autonomne reakcije simpatičkoga živčanog sustava. Pobuđena emocionalnost može aktivirati misli irele-

vantne za zadatak i ponašanja koja interferiraju s pažnjom i koncentracijom tijekom ispitivanja, dok zabrinutost negativno utječe na procesiranje informacija i dosjećanje naučenoga gradiva. Većina istraživanja potvrđuje da je upravo zabrinutost glavni negativni faktor koji djeluje na školska dostignuća, dok povezanost između emocionalne komponente i akademskih dostignuća nije potvrđena (Deffenbacher, 1980.; Elliot i McGregor, 1999.).

Brojni dokazi potvrđuju povezanost disfunkcionalnoga kognitivnog procesiranja s različitim oblicima psihopatologije kod djece (Kendall, 1993.). Utvrđeno je da djeca s visokom ispitnom anksioznosti pokazuju značajno više pogrešaka u mišljenju, više negativnih i manje pozitivnih procesa te više misli nevezanih za zadatak (King i sur., 1995.).

Uspoređujući različite oblike procjene automatskih misli, Prins i Hanewald (1997.) nalaze da tehnika navođenje misli ne diferencira dobro različite razine ispitne anksioznosti. Osim toga, ovom se tehnikom podcjenjuju pozitivne misli, za razliku od tehnike upitnika na kojem dijete prepoznaje negativne i pozitivne misli u ispitnoj situaciji. Moguće je da stanje anksioznosti onemogućuje dijete u prepoznavanju pozitivnih misli. Navedeni razlozi upućuju na bolju valjanost, ali i jednostavniju primjenu i vrednovanje upitničkoga pristupa procjeni automatskih misli. Upitnička metoda pokazala se superiornijom i u predviđanju školskih dostignuća. Upitnici omogućuju dobivanje normativnih i psihometrijskih podataka, olakšavaju procjenu kognitivnih produkata djece, a imaju i manja ograničenja zbog dječjih slabijih sposobnosti izražavanja (Kendall i Sessa, 1993.).

S druge strane, primjenom upitnika zanemaruje se idiosinkratična priroda i osobno značenje misli pojedinca. Neki autori sugeriraju da bi se osobno značenje moglo odrediti na osnovi odnosa između količine pozitivnih i negativnih misli, tzv. "state of mind" (Schwartz, 1997.). Wegner i Smart (1997.) sugeriraju da ono na što bismo se zapravo trebali najviše usmjeriti jest ne ono što ljudi misle u stresnoj situaciji, već ono na što pokušavaju ne misliti. Glass i Arnkoff (1997.) upozoravaju i na problem dosjećanja pri primjeni upitnika, jer odgovori ispitanika podliježu utjecaju selektivnoga pamćenja. Clark (1997.) također sugerira da bi se točnost upitnika automatskih misli mogla poboljšati uz manipuliranje "eksternalnih" uvjeta, kao što je primjena upitnika u situaciji koja će potaknuti relevantne misli induciranjem raspoloženja koje je u skladu s ciljanim kognicijama.

Primjena Upitnika automatskih misli pri učenju i ispitivanju u vrijeme nastave ili prije ispitivanja u školi upravo osigurava tražene uvjete. Školska situacija, a osobito ona u razredu tijekom nastave, kod većine djece izaziva određenu razi-

nu anksioznosti i potiče misli u vezi s ispitivanjem, ocjenama, dostignućima te mogućim uspjehom i neuspjehom. Na taj se način osigurava bolja dostupnost i prepoznavanje odgovarajućih negativnih i pozitivnih automatskih misli.

Postoje sugestije da bi djeca i adolescenti mogli imati različite sklopove misli u usporedbi s odraslima. Tako npr. primjenom upitnika automatskih misli povezanih s negativnim raspoloženjem Ronan i sur. (1994.) nalaze 10 čestica koje su zajedničke za anksioznost kod adolescenata od 11 do 15 godina, ali ne i kod djece od 7 do 10 godina.

Ovim se radom željela utvrditi struktura upitnika automatskih misli pri učenju kod učenika viših razreda osnovne škole. Također se željelo provjeriti u kojoj se mjeri automatskim mislima, uz navike učenja i ispitnu anksioznost, mogu objasniti školski uspjeh i zadovoljstvo učenika te uočiti eventualne dobne i spolne razlike u njihovu doprinosu.

METODA

Ispitanici i postupak

Ispitivanje je provedeno na 5 gradskih osnovnih škola u Osijeku pri kraju prvoga obrazovnog razdoblja školske godine 2003./2004. U ispitivanju je sudjelovalo 760 djece, od čega 375 djevojčica i 362 dječaka (23 djece nije navelo spol), od 11 do 15 godina (prosječno 12,87 godina).

Ispitivanje je provedeno tijekom redovite nastave (na satu razrednika). Djeci je prije samog ispitivanja ukratko obrazložena svrha ispitivanja, dok su nakon ispitivanja usmjerena na pozitivne, ohrabrujuće misli. Ispitivanje je provedeno anonimno, a djeca su sama odlučila žele li sudjelovati u ispitivanju ili ne.

Instrumenti

Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja

Upotrijebljen je prilagođen Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita, prvotno konstruiran za studente (Živčić-Bećirević, 2003.). Čestice u upitniku minimalno su promijenjene kako bi sadržajno bile bolje prilagođene učenicima osnovne škole. Upitnik se sastoji od 48 čestica, a ispitnik procjenjuje učestalost javljanja pojedine misli na skali od 4 stupnja. Rezultat na pojedinoj supskali određen je linearnim zbrojem procjena, dok se ukupan rezultat na skali ne računa. Originalna skala za studente rezultirala je četirima faktorima. To su: strah od neuspjeha, pozitivne misli, strah od razočaranja roditelja, manjak motivacije i nezainteresiranost za gradivo. Faktorska struktura, broj čestica i pouzdanosti svake supskale prikazani su u poglavlju Rezultati.

↪ **TABLICA 1**
Prosječne vrijednosti,
raspon rezultata i
koeficijenti
pouzdanosti Skale
ispitne anksioznosti

Upitnik ispitne anksioznosti

Primijenjena je adaptirana verzija Spielbergerova Upitnika ispitne anksioznosti kao crte za učenike (Arambašić i sur., 1989.). Upitnik se sastoji od 32 čestice koje opisuju znakove ispitne anksioznosti, a ispitanik procjenjuje učestalost njihova javljanja na skali od 4 stupnja. Da bi se utvrdila faktorska struktura upitnika, provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore s *varimax* rotacijom. Utvrđena su 2 faktora koja zajednički objašnjavaju 28,94% ukupne varijance. Prvi faktor objašnjava 15,50% varijance, a uključuje čestice koje opisuju kognitivne aspekte ispitne anksioznosti, dok drugi faktor objašnjava 13,44% varijance, a obuhvaća čestice koje opisuju fiziološke i emocionalne znakove ispitne anksioznosti. U Tablici 1 navedeni su osnovni deskriptivni podaci o skali.

Supskala	Broj čestica	Raspon	M	SD	Alpha
Kognitivni aspekt					
ispitne anksioznosti	15	15-58	32.25	8.09	.85
Fiziološki aspekt					
ispitne anksioznosti	15	15-59	38.53	8.80	.86

Školski uspjeh određen je ocjenom općega školskog uspjeha na kraju prethodnoga razreda. Raspon općeg uspjeha kreće se od 2 do 5, a prosječno iznosi 4,18.

Učenici su također naveli koliko sati dnevno uče. Prosječno dnevno učenje iznosi 2 sata, a raspon se kreće od uopće ne uče do 9 sati dnevno.

Učenici su procjenjivali i zadovoljstvo sobom kao učeničkom na skali od 4 stupnja (1-4), a prosječna procjena iznosi 2,03.

REZULTATI

U cilju provjere faktorske strukture Upitnika automatskih misli za vrijeme učenja prilagođenog učenicima, provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore, uz *varimax* rotaciju. Rezultati su prikazani u Tablici 2. Prikazana su samo opterećenja veća od 0.30.

Faktorskom analizom potvrđena su ista četiri faktora koja su ranije dobivena na uzorku studenata (Živčić-Bećirević, 2003.). Prvi faktor sadrži 18 čestica koje odražavaju negativna očekivanja i strah od neuspjeha, a objašnjava 14,88% varijance. Drugi faktor sadrži 16 čestica koje odražavaju pozitivne, ohrabrujuće misli, a objašnjava 8,49% varijance. Treći faktor sadrži 7 čestica koje opisuju strah od razočaranja roditelja i objašnjava 8,45% varijance, a četvrti faktor odnosi se na manjak motivacije i interesa za učenje, a objašnjava 7,50% varijance. Sva četiri faktora zajedno objašnjavaju 39,34% ukupne

● **TABLICA 2**
Rotirana faktorska
matrica Upitnika
automatskih misli
pri učenju

varijance. U Tablici 3 prikazani su osnovni deskriptivni podaci o skali.

Čestica	F1	F2	F3	F4	h ²
Neću se moći ničega sjetiti	.70				.51
Neću ništa znati	.70				.58
Sigurno ću dobiti jedan	.66		.33		.60
Ne mogu sve to zapamtiti	.65				.53
Ništa više ne znam	.65				.56
Sve mi se pomiješalo	.63				.51
Treba mi puno više vremena nego drugima	.62				.45
Užasno je teško	.60				.51
Ništa ne razumijem	.59				.43
Ne mogu se koncentrirati	.55			.33	.45
Gluplja sam od drugih	.54				.41
Uzalud se trudim, ionako neću uspjeti	.51				.37
Neću stići	.49				.41
Nikad nemam sreće	.48				.41
Pitat će me baš ono što ne znam	.48		.36		.48
Boli me glava	.43			.38	.41
Past ću razred	.42				.37
Misli mi lutaju	.40			.37	.38
Stići ću		.65			.47
Izdržat ću		.64			.45
Držim se plana		.57			.38
Možda bude baš ovo što znam		.54			.33
Ja to mogu	-.31	.54			.47
Još samo malo pa gotovo		.51			.38
Dobro mi ide	-.30	.51			.43
I to će proći		.49			.34
Ovo je lakše gradivo		.49			.30
Stignem još ispraviti		.48			.27
Nešto ću sigurno znati		.46			.28
Imam još dovoljno vremena		.45			.33
I prije mi je bilo teško pa sam uspjela		.44			.28
Kad se ovog riješim, nitko sretniji od mene		.43			.30
Roditelji bi se veselili da dobijem dobru ocjenu		.35			.27
Ni drugima nije lakše		.30			.19
Roditelji će poludjeti ako opet dobijem jedan			.79		.66
Što će mi reći roditelji kad dobijem jedan			.72		.59
Razočarat ću svoje			.70		.61
Kako ću roditeljima pred oči			.69		.53
Samo im zadajem brige i probleme	.34		.61		.53
Neće me pustiti van			.58		.46
Opet ću morati slušati od svojih	.36		.54		.50
Što će mi sve to uopće				.70	.49
Užasno je dosadno				.61	.42
Ovo mi nikad u životu više neće trebati				.60	.46
Ovo je glupo				.59	.40
Spava mi se				.59	.44
Najbolje da odustanem od svega	.33			.45	.38
Najbolje da markiram				.35	.32

➤ **TABLICA 3**
 Prosječne vrijednosti, raspon rezultata i koeficijenti unutrašnje konzistencije supskala Upitnika automatskih misli pri učenju

Supskala	Broj čestica	Raspon	M	SD	Alpha
AM – strah od neuspjeha	18	0-52	21.11	11.44	.92
AM – pozitivne	16	3-47	29.90	8.02	.83
AM – strah od razočaranja roditelja	7	0-21	8.14	5.93	.89
AM – manjak motivacije i interesa	7	0-21	7.86	5.02	.81

⊙ **TABLICA 4**
 Izraženosti automatskih misli, ispitne anksioznosti, dužine dnevnog učenja te školskog uspjeha i zadovoljstva kod dječaka i djevojčica

Varijabla	M		SD		Značajnost razlike	
	M	Ž	M	Ž	t	p
AM – strah od neuspjeha	20.00	22.22	11.70	11.24	2.62	.009
AM – razočaranje roditelja	5.76	6.14	.30	.32	1.17	.243
Pozitivne AMi	29.40	30.36	8.43	7.54	1.63	.103
AM – manjak motivacije	8.02	7.75	5.09	4.98	.74	.458
Ispitna anks. kognitivna	31.55	33.00	7.96	8.16	2.45	.015
Ispitna anks. fiziološka	36.35	40.79	8.37	8.64	7.08	<.001
Školski uspjeh	4.01	4.37	.80	.74	6.39	<.001
Dužina dnevnog učenja (min.)	104.06	130.27	67.76	69.73	5.05	<.001
Zadovoljstvo	2.10	1.97	.83	.76	2.15	.032

Uočava se da sve supskale upitnika pokazuju zadovoljavajuće pouzdanosti te da su, s obzirom na broj čestica na pojedinoj supskali, relativno najviše izražene pozitivne misli.

Budući da dvosmjernim analizama varijance nije utvrđen ni jedan interakcijski efekt dobi i spola na ispitane varijable, za provjeru spolnih i dobnih razlika provedeni su t-testovi za velike nezavisne uzorke. Rezultati provjere spolnih razlika prikazani su u Tablici 4.

Djevojčice imaju više negativnih automatskih misli koje odražavaju strah od neuspjeha te intenzivniju ispitnu anksioznost. Nisu utvrđene značajne razlike u učestalosti drugih negativnih ni pozitivnih automatskih misli između dječaka i djevojčica. Zanimljivo je da, usprkos tome što djevojčice više uče tijekom dana i postižu objektivno bolji školski uspjeh od dječaka, dječaci su u usporedbi s njima zadovoljniji svojim školskim dostignućima.

Da bismo provjerili doprinos automatskih misli, dužine dnevnog učenja i ispitne anksioznosti na uspjeh i zadovoljstvo učenika, provedene su stupnjevite regresijske analize, i to posebno u skupini dječaka i skupini djevojčica. Rezultati su prikazani u Tablicama 5 i 6.

Pokazuje se da kognitivni aspekt ispitne anksioznosti (zabrinutost) ima najjači negativni efekt na školski uspjeh kod dječaka i kod djevojčica, dok fiziološki aspekt ispitne ank-

sioznosti ima pozitivan efekt na uspjeh kod učenika obaju spolova. Ovi su podaci u skladu s ranije dobivenim podacima na našim studentima (Živčić-Bećirević, 2003.), kao i s podacima većega broja drugih autora (prema Spielberger i Vagg, 1995.).

➔ TABLICA 5
Značajni prediktori školskog uspjeha kod dječaka i djevojčica

Prediktori	Dječaci Beta	Djevojčice Beta
AM – strah od neuspjeha	-.265**	-.207*
AM – razočaranje roditelja	n. z.	-.206*
AM – manjak motivacije	n. z.	.176*
Ispitna anksioznost – kognitivna	-.402**	-.311**
Ispitna anksioznost – fiziološka	.405**	.303**
Dnevno učenje	n. z.	n. z.
	R = .44; R ² = .20 F (8,331) = 10.85**	R = .41; R ² = .17 F (8,341) = 8.76**

**p<.001; *p<.01; n. z. nije značajno

Negativne automatske misli usmjerene na strah od neuspjeha ometajuće utječu na školski uspjeh učenika obaju spolova, dok misli koje odražavaju strah od razočaranja roditelja negativno utječu samo na uspjeh djevojčica. Automatske misli koje odražavaju manjak interesa i motivacije za učenje imaju pozitivan efekt na uspjeh djevojčica, dok ne utječu na uspjeh dječaka. Zanimljivo je da vrijeme provedeno u učenju ne objašnjava školski uspjeh ni kod dječaka ni kod djevojčica.

➔ TABLICA 6
Značajni prediktori zadovoljstva sobom kao učenikom kod dječaka i djevojčica

Prediktori	Dječaci Beta	Djevojčice Beta
AM – strah od neuspjeha	-.337**	-.240*
Pozitivne AMi	.153*	.130*
AM – razočaranje roditelja	-.208*	-.169*
Ispitna anksioznost – kognitivna	n. z.	-.303**
Ispitna anksioznost – fiziološka	n. z.	.207*
	R = .51; R ² = .26 F(8,329) = 14.79**	R = .52; R ² = .27 F(8,338) = 16.18**

**p<.001; *p<.01; n. z. nije značajno

Negativne misli koje odražavaju strah od neuspjeha, kao i strah od razočaranja roditelja, značajni su negativni prediktori, a pozitivne, ohrabrujuće automatske misli značajan pozitivan prediktor zadovoljstva sobom kod učenika obaju spolova.

Negativne automatske misli koje odražavaju manjak interesa i motivacije za učenje, kao ni dužina dnevnog učenja, ne pridonose značajno zadovoljstvu učenika. S druge strane, kognitivni aspekt ispitne anksioznosti je negativan, a fizio-

loški aspekt pozitivan prediktor zadovoljstva, ali samo kod djevojčica, a ne i kod dječaka. S obzirom na to da su oba aspekta ispitne anksioznosti izraženija kod djevojčica u usporedbi s djecom, to može biti razlog njihova jačeg efekta. Dok pojačani stupanj brige ometa doživljaj zadovoljstva kod djevojčica, pojačana fiziološka pobuđenost može biti znak aktiviranosti i angažiranosti oko zadatka i nastojanja prema dostignuću i kao takva pridonijeti doživljaju većega zadovoljstva.

Da bismo provjerili dobne razlike u izraženosti pojedinih mjera, učenici su podijeljeni u dvije kategorije, pri čemu su u mlađu skupinu uključeni učenici sa 12 godina i mlađi (ukupno 265 djece), a u stariju sa 13 godina i stariji (ukupno 447 djece). Rezultati provedenih t-testova prikazani su u Tablici 7.

● **TABLICA 7**
Dobne razlike u
izraženosti ispitanih
varijabli

Varijabla	M		SD		značajnost razlike	
	mlađi	stariji	mlađi	stariji	t	p
AM – strah od neuspjeha	18.66	22.50	11.45	11.34	4.34	<.001
AM – razočaranje roditelja	7.42	8.59	5.96	5.94	2.52	.012
Pozitivne AMi	29.23	30.12	8.41	7.77	1.42	.156
AM – manjak motivacije	6.51	8.62	4.71	5.04	5.63	<.001
Ispitna anksioznost kognitivna	31.22	32.76	7.90	8.26	2.48	.013
Ispitna anksioznost fiziološka	37.84	39.10	8.43	9.08	1.87	.062
Školski uspjeh	4.28	4.17	.75	.81	1.91	.057
Dužina dnevnog učenja (min.)	114.63	120.97	67.64	74.42	1.14	.254
Zadovoljstvo sobom kao učenikom	2.04	2.04	.86	.77	.038	.970

Utvrđeno je da stariji učenici imaju jače izražene sve tipove negativnih automatskih misli, dok nema razlike u učestalosti pozitivnih misli. Ovakav nalaz mogao bi se djelomično pripisati i kognitivnom razvoju, jer u starijoj dobi djeca se više koriste unutrašnjim govorom u regulaciji svojega ponašanja i emocionalnoga doživljavanja. Mlađi učenici imaju granično bolji školski uspjeh, što je u skladu s uobičajenim podacima. Zanimljivo je da se mlađa i starija djeca ne razlikuju u dužini dnevnog učenja, obje skupine uče prosječno oko 2 sata, kao ni u zadovoljstvu svojim školskim dostignućima.

Da bi se utvrdio doprinos automatskih misli i ispitne anksioznosti uspjehu i zadovoljstvu učenika, posebno u skupini mlađih i skupini starijih učenika, provedene su stupnjevite regresijske analize. Rezultati su prikazani u Tablici 8 i 9.

Ponovno je potvrđeno da dužina dnevnog učenja značajno ne pridonosi školskom uspjehu djece, neovisno o dobi. Kognitivni aspekt ispitne anksioznosti (zabrinutost) ima negativan efekt, a fiziološki aspekt ispitne anksioznosti pozitivan efekt na školski uspjeh u obje dobne skupine. Uočene su i ne-

➤ TABLICA 8
Značajni prediktori
školskog uspjeha kod
mlađih i starijih
učenika

ke razlike između dviju dobnih skupina učenika. Negativne automatske misli koje odražavaju strah od neuspjeha značajan su negativni prediktor, a one koje održavaju manjak motivacije i interesa za gradivo pozitivan prediktor školskog uspjeha samo kod mlađih, ali ne i starijih učenika. S druge strane, negativne automatske misli koje odražavaju strah od razočaranja roditelja negativan su prediktor školskog uspjeha samo kod starijih, ali ne i mlađih učenika.

Prediktori	Mlađi Beta	Stariji Beta
AM – strah od neuspjeha	-.383**	n. z.
Pozitivne AMi	n. z.	n. z.
AM – razočaranje roditelja	n. z.	-.169*
AM – manjak motivacije	.162*	n. z.
Ispitna anksioznost – kognitivna	-.280*	-.388**
Ispitna anksioznost – fiziološka	.322**	.432**
	R = .40; R ² = .16 F(7,246) = 7.24**	R = .49; R ² = .24 F(8,410) = 17.39**

**p < .001; *p < .01

➤ TABLICA 9
Značajni prediktori
zadovoljstva sobom
kao učenikom kod
mlađih i starijih
učenika

Prediktori	Mlađi Beta	Stariji Beta
AM – strah od neuspjeha	-.231*	-.304**
Pozitivne AMi	.143*	.154**
AM – razočaranje roditelja	n. z.	-.189*
Ispitna anksioznost – kognitivna	-.224*	-.192*
Ispitna anksioznost – fiziološka	n. z.	.179*
Uspjeh	.242**	n. z.
	R = .56; R ² = .31 F(7,241) = 13.04**	R = .53; R ² = .28 F(7,414) = 23.18**

**p < .001; *p < .01

Pokazuje se da je ocjena kao relativno objektivna mjera školskog uspjeha značajan prediktor zadovoljstva sobom kao učenikom, kao subjektivne mjere uspjeha, ali samo kod mlađe, a ne i kod starije djece. Ponovno je potvrđeno da je strah od razočaranja roditelja značajan prediktor zadovoljstva učenika samo u skupini starijih, ali ne i mlađih učenika. Fiziološka anksioznost ima manji utjecaj na zadovoljstvo sobom nego na uspjeh učenika, osobito u skupini mlađih. Također se uočava da pozitivne misli pridonose objašnjenju zadovoljstva, ali ne i uspjeha učenika obiju dobnih skupina.

RASPRAVA

Upitnik automatskih misli pri učenju, primjenom na učenicima viših razreda osnovne škole, rezultirao je istom faktorском strukturuom kakva je ranije utvrđena na studentima. Jedina je razlika u poretku faktora, tako da su u uzorku učenika misli koje odražavaju strah od razočaranja roditelja rezultirale trećim, a ne drugim faktorom. Čini se da misli usmjerene na strah od razočaranja roditelja imaju nešto manji značaj kod učenika nego što to imaju kod studenata. Slabiji utjecaj ovih misli kod mlađih učenika potvrđen je i rezultatima regresijskih analiza. Premda su svi oblici negativnih automatskih misli izraženiji kod starijih nego kod mlađih učenika, pokazuje se da je strah od neuspjeha značajan negativan prediktor školskog uspjeha samo kod mlađih učenika, dok je strah od razočaranja roditelja značajan negativan prediktor školskog uspjeha i zadovoljstva školskim dostignućem samo u uzorku starijih, ali ne i mlađih učenika. S druge strane, automatske misli koje odražavaju manjak motivacije i interesa za gradivo značajan su pozitivni prediktor školskog uspjeha samo kod mlađih učenika i kod djevojčica, ali ne objašnjavaju školski uspjeh starijih učenika niti dječaka. Poznato je da su mlađi učenici, a osobito djevojčice, "poslušniji" u obavljanju školskih obaveza i domaćih zadaća, pa vjerojatnije ustraju u učenju gradiva koje sami procjenjuju dosadnim i nekorisnim. Zbog toga ove misli pridonose objašnjenju školskog uspjeha, ali ne i zadovoljstva sobom kod svih učenika, neovisno o njihovu spolu i dobi.

Premda su relativno najučestalije, pozitivne misli nisu se pokazale značajnim prediktorom školskog uspjeha. I drugi autori nalaze da su negativne misli značajnije od pozitivnih u objašnjenju psihopatologije općenito (Prins i Hanewald, 1997.). Isti autori kasnije nalaze značajnu pozitivnu povezanost između pozitivnih i negativnih misli kod učenika s visokom ispitnom anksioznošću, premda pozitivne misli ne pridonose značajno školskom uspjehu (Prins i Hanewald, 1999.). U našem ispitivanju pozitivne misli nisu značajno povezane niti s jednim tipom negativnih automatskih misli tijekom učenja. Ovakvi rezultati upućuju na veću potrebu da se kontroliraju negativne i destruktivne misli, dok je usmjeravanje na pozitivne misli koje pomažu suočavanje manje korisno. Na sličan zaključak upućuju i rezultati dobiveni u uzorku naših studenata (Živčić-Bećirević, 2003.).

Podatak da pozitivne misli ne pridonose uspjehu naizgled je u suprotnosti s očekivanjima koja pretpostavljaju da unutrašnji govor usmjeren na suočavanje ublažava anksioznost (Meichenbaum, 1977.). Brojni autori nalaze da učenici s visokom ispitnom anksioznošću navode značajno više nega-

tivnih misli (npr. negativne samoprocjene i negativne misli nevezane za zadatak) od učenika s niskom ispitnom anksioznošću, ali isto tako i značajno više pozitivnih misli (Kendall i Chansky, 1991.; King i sur., 1995.; Warren i sur., 1996.). Moguće objašnjenje za to jest da učenici koji nisu anksiozni uopće nemaju potrebu za ohrabrujućim mislima, dok ih visokoanksiozni učenici spontano rabe pokušavajući se suočiti s prijetećim aspektima ispitne situacije, premda često neuspješno. Autori smatraju da je veća upotreba pozitivnih misli suočavanja prikladna kratkotrajna terapijska strategija koja može ublažiti anksioznost, ali nema neposredan pozitivan efekt na dostignuća.

Treba naglasiti da se u individualnom tretmanu pojedinca ne uči samo unutrašnjem govoru već i strategijama suočavanja s ispitnom situacijom, što je očito korisnije. Osim toga, sadržaj je unutrašnjega govora u tretmanu individualiziran i tako funkcionalniji. Moguće je da anksiozna djeca imaju prirodni repertoar pozitivnoga unutrašnjeg govora, ali ne znaju kada i kako ga vješto iskoristiti. Druga je mogućnost da znaju kako i kada ga iskoristiti, ali to ne uspijevaju zbog kognitivnih ometanja. Rezultati izravnoga ispitivanja korisnosti primjene pozitivnoga unutrašnjeg govora u tretmanu anksiozne djece upućuju na značajnu povezanost negativnih misli, ali ne i pozitivnih, s intenzitetom anksioznosti i poboljšanjem u tretmanu (Treadwell i Kendall, 1996.).

Zanimljivo je da dužina dnevnog učenja ne pridonosi ni uspjehu ni zadovoljstvu učenika, neovisno o njihovoj dobi i spolu, što je u skladu s podacima dobivenim na studentima. Budući da je dužina dnevnog učenja značajno povezana samo s fiziološkim aspektom ispitne anksioznosti ($r = .16, p < .001$), količinom pozitivnih misli ($r = .11, p < .001$) i negativnih misli "manjak motivacije i interesa za gradivo" ($r = -.13, p < .001$), čini se da na taj način učenici često samo pokušavaju ovladati svojom anksioznošću i ohrabriti se, što nužno ne pridonosi uspjehu, a može napetost čak povećati.

Učenici koji su anksiozni u ispitnoj situaciji nerijetko imaju i slabe navike učenja i neadekvatne vještine odgovaranja. Zbog toga tretmani usmjereni samo na ublažavanje ispitne anksioznosti često ne dovode do poboljšanja školskog uspjeha. Premda trening vještina učenja može poboljšati i navike učenja, tretmani koji uključuju samo razvoj vještina učenja ne rezultiraju neposredno boljim školskim uspjehom. Wachelka i Katz (1999.) nalaze relativno brzo smanjenje ispitne anksioznosti i poboljšanje akademskoga samopoštovanja nakon primjene osmotjednoga bihevioralno-kognitivnog tretmana koji je uključivao progresivno mišićnu relaksaciju, vođenu imaginaciju i trening samoinstrukcija.

Kognitivni tretmani ispitne anksioznosti usmjereni su u prvom redu na smanjenje percepcije ispitne situacije kao prijetee te na ublažavanje zabrinutosti kako ee drugi reagirati na njihov neuspjeh (npr. razočaranje roditelja). Treći smjer djelovanja kognitivnih intervencija usmjeren je na iracionalna vjerovanja koja pridonose negativnoj samoprocjeni i negativnim očekivanjima o dostignuću. Osim toga, terapijske intervencije uključuju i upute o primjeni vještina i tehnika koje im mogu pomoći u ispitnoj situaciji.

Većina istraživanja potvrđuje da kognitivno usmjereni tretmani daju bolje rezultate od emocionalno usmjerenih tretmana u smanjenju ispitne anksioznosti (Algaze, 1995.). Kognitivni su tretmani efikasniji i u poticanju razvoja vještina suočavanja. Ipak, najefikasniji tretman trebao bi, osim kognitivnih intervencija, uključivati i emocionalnu komponentu i pružati mogućnost za učenje i uvježbavanje novih vještina i tehnika učenja te suočavanja s ispitnom situacijom.

LITERATURA

Algaze, B. (1995.), Cognitive therapy, study counseling, and systematic desensitization in the treatment of test anxiety. U: C. D. Spielberger i P. R. Vagg (ur.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 133-152), Washington, Taylor & Francis.

Anderson, S., Sauser, W. (1995.), Measurement of test anxiety. An overview. U: C. D. Spielberger i P. R. Vagg (ur.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 125-34), Washington, Taylor & Francis.

Arambašić, L., Lugomer, G., Vizek-Vidović, V. (1989.), Provjera metrijskih karakteristika za mjerenje straha od školskog ispitivanja na učenicima IV i V razreda osnovne škole, *Psihologija*, 1-2: 16-27.

Arnkoff, D. B., Glass, C. R., Robinson, A. S. (1992.), Cognitive processes, anxiety and performance on doctoral dissertation oral examinations, *Journal of Counseling Psychology*, 39: 382-388.

Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y.-G. & Holinger, D. P. (1981.), Test anxiety: Deficits in information processing, *Journal of Educational Psychology*, 73: 816-824.

Clark, D. A. (1997.), Twenty years of cognitive assessment: Current status and future directions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 996-1000.

Covington, M. (1985.), Test anxiety: Causes and effects over time. U: H. van der Ploeg, R. Schwarzer, C. Spielberger (ur.), *Advances in Test Anxiety Research* (vol. 4, str. 55-68), Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Deffenbacher, J. (1980.), Worry and emotionality in test anxiety. U: I. Sarason (ur.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications* (str. 111-128), Hillsdale, Erlbaum.

Diaz, R. J., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., Tanofsky-Kraff, M. (2001.), Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st-Year Law Students, *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 420-429.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 6 (86),
STR. 987-1004

ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, I.,
RAČKI, Ž.:
ULOGA AUTOMATSKIH...

Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999.), Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4): 628-644.

Endler, N. S., Parker, J. D. A., Bagby, R. M., Cox, B. J. (1991.), Multidimensionality of state and trait anxiety: Factor structure of the Endler Multidimensional Anxiety Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6): 919-926.

Frierson, H. T., Hoban, D. (1987.), Effects of test anxiety on performance on the NBME Part I examination, *Journal of Medical Education*, 62: 431-433.

Glass, C. R. i Arnkoff, D. B. (1997.), Questionnaire methods of cognitive self-statement assessment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 911-927.

Hunsley, J. (1985.), Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals, *Journal of Educational Psychology*, 77: 678-682.

Kendall, P. C. (1993.), Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61: 235-247.

Kendall, P. C. i Chansky, T. (1991.), Considering cognition in anxiety-disordered children, *Journal of Anxiety Disorders*, 5: 167-185.

Kendall, P. C. i Sessa, F. M. (1993.), Cognitive assessment for intervention. U: T. R. Kratochwill i R. J. Morris (ur.), *Handbook of psychotherapy with children and adolescents* (str. 58-74), Boston, Allyn i Bacon.

King, N. J., Mietz, A., Tinney, L. i Ollendick, T. H. (1995.), Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety, *Journal of Clinical Child Psychology*, 24: 49-54.

McKeachie, W. J. (1984.), Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety?, *International Review of Applied Psychology*, 33: 187-203.

Meichenbaum, D. (1977.), *Cognitive behavior modification: An integrative approach*, New York, Plenum.

Mueller, J. H. (1980.), Test anxiety and the encoding and retrieval of information. U: I. Sarason (ur.), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (str. 63-86), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Naveh-Banjamin, M. (1991.), A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model, *Journal of Educational Psychology*, 83 (1): 134-139.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Yi-guand, L. (1987.), Two types of test-anxious students: Support for an information processing mode, *Journal of Educational Psychology*, 79 (2): 131-136.

Ozer, E. M. i Bandura, A. (1990.), Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 472-486.

Prins, P. J. M. i Hanewald, G. J. F. P. (1997.), Self-statement of test-anxious children: Thought-listing and questionnaire approaches, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 440-447.

Prins, P. J. M. i Hanewald, G. J. F. P. (1999.), Coping self-talk and cognitive interference in anxious children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67: 435-439.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 6 (86),
STR. 987-1004

ŽIVČIĆ-BEČIREVIĆ, I.,
RAČKI, Ž.:
ULOGA AUTOMATSKIH...

Ronan, K. R., Kendall, P. C. i Rowe, M. (1994.), Negative affectivity in children: Development and validation of a self-statement questionnaire, *Cognitive Therapy and Research*, 18: 509-528.

Schwartz, R. M. (1997.), Consider the simple screw: Cognitive science quality improvement, and psychotherapy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 970-983.

Seipp, B. (1991.), Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings, *Anxiety Research*, 4: 27-41.

Spielberger, C. D. i Vagg, P. R. (1995.), *Test Anxiety, Theory, Assessment, and Treatment*, Washington, Taylor & Francis.

Tobias, S. (1985.), Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity, *Educational Psychologist*, 84: 616-622.

Treadwell, K. R. H. i Kendall, P. C. (1996.), Self-talk in youth with anxiety disorders: States of mind, content specificity, and treatment outcome, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64: 941-950.

Tyron, G. S. (1980.), The measurement and treatment of test anxiety, *Review of Educational Research*, 50: 343-372.

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 and Experimental Psychiatry*, 30 (3): 191-198.

Warren, M. K., Ollendick, T. H. i King, N. J. (1996.), Test anxiety in girls and boys: A clinical-developmental analysis, *Behaviour Change*, 13: 157-170.

Wegner, D. M. i Smart, L. (1997.), Deep cognitive activation. A new approach to the unconscious, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 984-995.

Wong, B. (1998.), *Learning about learning disabilities*, New York, Academic Press.

Živčić-Bečirević, I. (2003.), Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata, *Društvena istraživanja*, 5 (67): 679-702.

The Role of Automatic Thoughts, Learning Habits and Test Anxiety in Elementary School Students' Academic Achievement and Satisfaction

Ivanka ŽIVČIĆ-BEČIREVIĆ
Faculty of Philosophy, Rijeka

Željko RAČKI
Fran Krsto Frankopan Elementary School, Osijek

The main goal of the research was to check the possible developmental differences in the role of automatic thoughts in the explanation of elementary school students' academic achievement. An earlier developed scale for the assessment of automatic thoughts during learning has been used. The

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 6 (86),
STR. 987-1004

ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, I.,
RAČKI, Ž.:
ULOGA AUTOMATSKIH...

sample consisted of 720 elementary school students enrolled in 6th to 8th grade. Besides automatic thoughts during learning, test anxiety and their study habits have been assessed. All three types of negative thoughts were significant predictors of school success, while positive thoughts and negative thoughts related to fear of failure and fear of disappointing parents were significant predictors of student satisfaction. The cognitive aspect of test anxiety is a significant negative, while physiological test anxiety is a significant positive predictor of school success in all children. Girls have more negative thoughts related to fear of failure than boys do, which is also reflected on their higher test anxiety. In spite of the fact that girls put more effort in studying and have better school success, they are at the same time less satisfied with their school achievements. While there is no difference in the frequency of positive thoughts, older students have more negative thoughts than younger ones, as well as higher test anxiety.

Key words: automatic thoughts, test anxiety, school success

Automatische Gedanken, Lerngewohnheiten, Prüfungsangst und ihre Rolle bei der Erklärung des schulischen Erfolgs und der Zufriedenheit der Schüler

Ivanka ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ
Philosophische Fakultät, Rijeka

Željko RAČKI
Grundschule "Fran Krsto Frankopan", Osijek

Mit dieser Untersuchung sollte ermittelt werden, welche entwicklungsbedingten Unterschiede es bei automatischen Gedanken gibt, mittels deren Schulkinder ihren schulischen Erfolg erklären. Dabei verwendete man eine bereits konstruierte Skala zur Einschätzung/Bewertung automatischer Gedanken beim Lernen. An der vorliegenden Untersuchung nahmen 720 Schüler der 6., 7. und 8. Grundschulklasse* teil. Außer zu automatischen Gedanken beim Lernen sollten die Schüler auch Einschätzungen zu Prüfungsängsten und Lerngewohnheiten abgeben. In allen drei Fällen erwiesen sich negative automatische Denkhaltungen als bedeutende Prädiktoren des schulischen Erfolgs, während positive Gedanken – ebenso wie negative Gedanken, die die Angst vor Misserfolg und die Angst, die Eltern zu enttäuschen, widerspiegeln – bedeutende Prädiktoren für die Zufriedenheit der Schüler sind. Die kognitive Komponente der Prüfungsangst ist ein

* In Kroatien umfasst die Grundschule die Klassen 1 bis 8 (Anm. d. Übers.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 15 (2006),
BR. 6 (86),
STR. 987-1004

ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, I.,
RAČKI, Ž.:
ULOGA AUTOMATSKIH...

maßgeblicher negativer Prädiktor, die physiologische Komponente wiederum ein bedeutender positiver Prädiktor für den schulischen Erfolg aller Schüler. Mädchen haben wesentlich mehr negative Gedanken (aus Angst vor Misserfolg) als Jungen und daher eine stärker ausgeprägte Prüfungsangst. Allerdings strengen sich Mädchen beim Lernen mehr an und erzielen bessere Leistungen, doch zeigen sie eine geringere Zufriedenheit mit ihren Lernerfolgen als Jungen. Bezüglich der Häufigkeit positiver Gedanken gibt es keine Altersunterschiede. Dennoch treten bei älteren Schülern mehr negative Gedanken auf als bei jüngeren; dasselbe gilt auch hinsichtlich der Prüfungsangst.

Schlüsselwörter: automatische Gedanken, Prüfungsangst, schulische Leistungen