

ISPITNA ANKSIOZNOST U ODNOSU NA ADAPTIVNO PONAŠANJE DJECE S TEŠKOĆAMA UČENJA

DANIELA CVITKOVIĆ

Primljeno: 15. srpnja 2007.
Prihvaćeno: 21. rujna 2007.

Izvorni znanstveni članak
UDK: 376.4

Unatoč zakonskoj regulativi, proces inkluzije djece s posebnim potrebama u hrvatskim redovim školama još uvijek ide vrlo sporo. Posebne potrebe koje dijete ima često su glavni razlog njegove izolacije i prava te djece još nisu izjednačena s pravima vršnjaka. Pokazalo se da bliža i dalja djetetova okolina mogu nepovoljno djelovati na cjelokupni razvoj djeteta s posebnim potrebama što dovodi često do depresivnosti, sniženog samopoštovanja i anksioznosti. U ovom se istraživanju htjelo ispitati koliko je izražena ispitna anksioznost kod djece s teškoćama učenja u odnosu na tipične vršnjake te ispitati odnos ispitne anksioznosti i adaptivnog ponašanja. Ispitivanje je provedeno na 166 djece, učenika 6.tih razreda (83 djece s teškoćama učenja TU i 83 tipične djece) isto toliko njihovih roditelja i 50 učitelja. Pokazalo se da je kod djece s TU statistički značajno više izražena ispitna anksioznost i ona je u vezi sa samoprocjenom adaptivnog ponašanja u odnosima s vršnjacima. Kod tipične djece doživljaj ispitne anksioznosti statistički značajno je povezan je sa samoprocjenama adaptivnog ponašanja u razredu.

Ključne riječi: ispitna anksioznost, adaptivno ponašanje, djeca s teškoćama učenja

UVOD

Proces uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne škole

Unatoč zakonskoj regulativi prema kojoj od 1980. godine djeca s posebnim potrebama imaju pravo školovati se u redovnim školama po prilagođenom programu ili individualiziranom pristupu i usvojenim međunarodnim konvencijama koje zahtijevaju jednako pravo sve djece na obrazovanje, proces inkluzije djece s posebnim potrebama u Hrvatskim školama još uvijek ide vrlo sporo. Posebne potrebe koje dijete ima često su glavni razlog njegove izolacije i prava te djece još nisu izjednačena s pravima vršnjaka.

Djeca s teškoćama učenja su brojna podskupina djece s posebnim potrebama. Teškoće učenja podrazumijevaju pojam koji se odnosi na heterogenu grupu poremećaja koji se manifestiraju značajnim teškoćama u savladavanju i upotrebi slušanja, govora, čitanja, pisanja, zaključivanja ili matematičkih sposobnosti. Ove teškoće su intrinzične svakom pojedincu, pretpostavlja se da su posljedica disfunkcije središnjeg živčanog sustava i mogu se pojaviti tijekom cijelog života.

Zajedno sa teškoćama učenja mogu se pojaviti i problemi samoregulacije ponašanja, socijalne percepcije i socijalne interakcije, ali ove teškoće same po sebi ne predstavljaju teškoće učenja. Iako se teškoće učenja mogu pojaviti istovremeno sa nekim drugim teškoćama u razvoju (poremećaji sensorike, mentalna retardacija, ozbiljne emocionalne teškoće) ili s nekim vanjskim utjecajima (kulturalne različitosti, nedostatni i neprihvatljivi načini podučavanja), teškoće učenja nisu posljedica ovih utjecaja i uvjeta (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988., p.1, prema Hallachan, Mock, 2003).

Učenici s teškoćama učenja nailaze u školi na mnoge prepreke. Tako su istraživanja pokazala da su stavovi učitelja prema edukacijskoj integraciji još uvijek negativni (Igrić, Kiš-Glavaš, Sekušak-Galešev, 1999) i djeca s teškoćama učenja nisu prihvaćena od vršnjaka (Žic & Igrić, 2001). Vjerojatno socijalno najznačajnija karakteristika teškoća učenja je njihova naizgled dobroćudna priroda. Teškoće učenja su naime prisutne najčešće kod djece prosječne inteligencije, te je određena teškoća u kognitivnom funkcioniranju na prvi pogled skrivena. Stoga je okolina tu djecu često doživljavala kao lijenu, te sposob-

nu postići više uz više uloženog truda (Dyson, 1996). Budući da mnogi učitelji i roditelji imaju takav stav djeca s teškoćama učenja ne dobivaju adekvatnu podršku. To dovodi osim do sniženog akademskog postignuća i do sniženog samopoštovanja, naučene bespomoćnosti, a kod neke djece i do depresivnosti, suicidalnih ideja i povišene anksioznosti. Navedene psihološke osobine djeluju povratno na ostale aspekte djetetova života što čini jedan začarani krug. Znači i bliža i dalja djetetova okolina mogu nepovoljno djelovati na cjelokupni razvoj djeteta s teškoćama učenja što je, na žalost, čest slučaj. Iz tog razloga važno je istražiti intenzitet doživljaja anksioznosti kod djece s teškoćama učenja polaznika redovnih škola u Hrvatskoj.

Anksioznost kod djece s teškoćama učenja

Nema djeteta koje nije u nekom intenzitetu iskusilo tjeskobu odnosno anksioznost tijekom školovanja. Na važnost istraživanja tog aspekta ukazuju mnoga istraživanja koja su pokazala da je ispitna anksioznost postala je jedan od najviše ometajućih čimbenika u školi (Birenbaum i Nasser, 1994).

Ispitnu anksioznost možemo definirati kao anksioznost koja se pojavljuje u situacijama ispitivanja, testiranja ili odgovaranja, a koja povećava broj grešaka u zadacima i broj reakcija nevezanih za zadatak (Vulić, Prtorić, 2003).

Sastoji se od kognitivne komponente koja uključuje zabrinutost za vlastiti uspjeh i emocionalne komponente koja uključuje fiziološke reakcije poput ubrzanog disanja, kucanja srca, napetosti, nemira.

Oko 30% učenika ima izraženiju anksioznost koja ih ometa u svakodnevnom radu (Shaked 1996, prema Lufi, Okasha, Cohen, 2004).

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 što djeluje na školski uspjeh, ispitna

anksioznost može uzrokovati i 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).

Brojna istraživanja utvrdila su da djeca s teškoćama učenja imaju izraženiju ispitnu anksioznost od njihovih vršnjaka (Margalit i Raviv, 1992; Paget i Reynolds, 1984; Rodriguez i Routh, 1989; Stein i Hoover, 1989; Margalit i Zak, 1984; Epstein, Bursuck i Culligan, 1985, Cullinan, Lloyd, 1986, prema Huntington, Bender 1993; Sood 1994; Kay, 1995; McClain, 1998; Stevens 2001).

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. I studenti s teškoćama učenja imaju višu ispitnu anksioznost u odnosu na tipične studente, a u istom istraživanju utvrđeno je da ispitna anksioznost može imati dugoročne učinke na izbor fakulteta te zatim na izbore u karijeri (Stevens 2001).

Istraživanja su pokazala da teškoće učenja koje dijete ima u kombinaciji sa situacijskim faktorima (nerealnim očekivanjima roditelja, učitelja, nedostatna podrška itd.) i iskustvom problema u učenju dovode do većeg rizika da neke situacije djeci postanu anksiozne (Barga, 1996). To je u skladu s Bronfenbrennerovom teorijom ekoloških sustava. Prema toj teoriji dijete i okolina djeluju neprekidno jedno na drugo i to na transakcijski način (Wasta, Haith, Miller, 1998). Nadalje, on tvrdi da dijete posjeduje niz osobnih značajki od kojih su neke tzv. razvojno poticajne (poput tjelesnog izgleda, socijalnih sposobnosti, intelektualnih sposobnosti) odnosno te osobine mogu utjecati na druge ljude na načine koji su važni za dijete. Bronfenbrenner obitelj vidi kao mikro-sustav koji uključuje rođake, prijatelje, susjede,

učitelje, uklopljen u veće sustave poput lokalne vlasti koje čine egzosustave koji su pak dio makrosustava odnosne kulture u kojoj dijete živi. Bronfenbrennerova teorija također naglašava važnost stabilnosti mezosustava koji uljučuje odnos između članova djetetovih najbližih okolina.

U skladu s navedenim istraživanjima i Bronfenbrennerovom teorijom zanimljivo je istražiti kakav je odnos između ispitne anksioznosti kod učenika i adaptivnog ponašanja u obiteljskoj, razrednoj i vršnjačkoj okolini. Kad se govori o adaptivnom ponašanju misli se na pojam koji kazuje koliko učinkovito osoba ispunjava zahtjeve svakodnevnog života, i ponaša se u skladu sa standardima za njenu dob, sa očekivanjima obzirom na sociokulturalno porijeklo i uvjetima života u zajednici (Zic, 2000). Niža razina adaptivnog ponašanja djece manifestira se u socijalnoj nekompetentnosti i prisustvu nepoželjnih oblika ponašanja. Poremećaji u adaptivnom ponašanju djeteta, odnosno, niža razina adaptivnog ponašanja, nije samo posljedica nedostatka na strani djeteta već se radi o složenijem poremećaju interakcije između okoline, konteksta u kojem dijete živi i samog djeteta. Adaptivno ponašanje je zbog toga značajno jer može utjecati na prihvaćenost od strane vršnjaka, učitelja i ostalih djetetu važnih osoba (Žic 2000).

PROBLEM ISTRAŽIVANJA

U Hrvatskoj još nema istraživanja o ispitnoj anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. Djeca s teškoćama učenja smještena su u redovne razrede, no zapravo još uvijek nisu zaista uljučena. Individualizirani programi, ako i postoje, rijetko se realiziraju, te su djeca često izloženi neuspjehu. Na osnovu toga te pregledom stranih istraživanja pretpostavlja se da je kod te djece još više izražena ispitna anksioznost nego kod tipične djece. Stoga je problem ovog istraživanja ispitati koliko je izražena ispitna anksioznost kod djece s teškoćama učenja u odnosu na tipične vršnjake te ispitati odnos ispitne anksioznosti i adaptivnog ponašanja.

Ovo istraživanje dio je znanstvenog projekta "Djeca s posebnim potrebama u interaktivnom sustavu obitelj, škola, vršnjaci" Edukacijsko-

rehabilitacijskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu voditeljice prof.dr.sc. Ljiljane Igrić. Projekt se bazira na Bronfenbrennerovoj teoriji ekološkog sustava i naglasak je na istraživanju odnosa između djeteta s posebnim potrebama integriranim u redovne osnovne škole i njegove najbliže okoline.

U skladu s ciljem postavljene su sljedeće hipoteze :

H1 Djeca s teškoćama učenja imaju statistički značajno veću ispitnu anksioznost od tipične djece.

H2 Ispitna anksioznost statistički značajno je povezana sa samoprocjenama adaptivnog ponašanja i procjenama adaptivnog ponašanja od strane roditelja, vršnjaka i učitelja.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak i način ispitivanja

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 166 djece, učenika šestih razreda iz 50 redovnih osnovnih škola s područja grada Zagreba i Zagrebačke županije, 166 roditelja i 60 učitelja. Uzorak čine djeca s teškoćama učenja i tipična djeca, vršnjaci.

U uzorak su ušla djeca sa slijedećim osnovnim "dijagnozama": teškoće čitanja i pisanja, organske disfunkcije CNS-a, teškoće auditivne percepcije, teškoće vizualne percepcije, perceptivno-motoričke teškoće i ADHD. Djevojčice i dječaci su jednako zastupljeni u istraživanju.

U svakom razredu gdje je bio učenik s teškoćama učenja izabrano je još troje tipičnih učenika po principu svaki osmi u imeniku. U svrhu izjednačavanja subuzoraka djece s teškoćama učenja i tipične djece od troje vršnjaka iz razreda izabrano je po jedno dijete istog spola i najbližeg socio-ekonomskog statusa učeniku s teškoćama učenja.

Ispitivanje je vršeno grupno. U svakoj školi odvojeno su ispitani učitelji, roditelji i djeca s tim da su se djeci pitanja čitala, a po potrebi im je pristupano individualno. Ispitivanje u svakoj skupini trajalo je oko 60 minuta. Ovo istraživanje provedeno je u skladu s etičkim kodeksom u istraživanjima.

Mjerni instrumenti

Za samoprocjenu doživljaja anksioznosti u ispitnim situacijama upotrijebljena je Skala strahova i anksioznosti za djecu i adolescente (SCAD 62, Vulić Prtorić, 2003). SCAD sadrži 6 subskala: Skala ispitne anksioznosti, Skala socijalne anksioznosti, Skala separacijske anksioznosti, Skala anksiozne osjetljivosti, Skala zabrinutosti, Skala somatizacije, Skala specifičnih strahova i fobija te Skala opsesivo-kompulzivnih simptoma. Subskale su likertovog tipa od 5 stupnjeva. Koeficijenti unutrašnje konzistencije (Cronbach alpha) za pojedine skale utvrđeni su na normativnom uzorku djece i adolescenata i kreću se u rasponu od 0.67 do 0.87, a za cijelu skalu SKAD-62 Cronbach Alpha iznosi 0.95.

Za potrebe ovog istraživanja uzeta je subskala koja mjeri ispitnu anksioznost i zahvaća zabrinutost za vlastito postignuće i emocionalnost (afektivno -fiziološko uzbuđenje poput ubrzanog kucanja srca, disanja, napetosti, nemira...). Skala ispitne anksioznosti se sastoji od 11 čestica, pouzdanost skale (Cronbach alfa) u istraživanju Vulić-Prtorić (2003) iznosila je 0.87, a na uzorku ovog istraživanja dobivena je pouzdanost od 0.84. Odgovori se boduju i mogući rezultati se kreću u rasponu od 11 do 55.

Samoprocjene i procjene adaptivnog ponašanja u obiteljskoj, školskoj sredini i u odnosima s vršnjacima mjerene su s hrvatskom verzijom Behavior rating profile scale BRP-2 (Brown, Hammil, 1990, adaptacija Žic-Ralić, 2000).

BRP-2 sastoji se od 6 skala koje uključuju a) tri skale samoprocjene za učenike koje mjere adaptivno ponašanje u tri okoline obiteljskoj, školskoj i vršnjačkoj, b) sociogram, c) skalu procjene za učitelje i d) skalu procjene za roditelje. Skala za učenike sastoji se od 20 čestica, odgovora se sa točno/netočno i mogući rezultati kreću

se u rasponu od 20-40. Skale za učitelje i roditelje sastoje se od 30 čestica, likertovog tipa, s 4 stupnja. Na uzorku od 210 djece (Žic Igrić, 2001), polaznika redovnih škola, pokazalo se da sve skale imaju dovoljno visoku pouzdanost: Skala procjene učitelja (Cronbach's $\alpha = 0.94$), Skala procjene roditelja (Cronbach's $\alpha = 0.89$), Skala procjene učenika-škola (Cronbach's $\alpha = 0.83$), vršnjaci (Cronbach's $\alpha = 0.81$), dom (Cronbach's $\alpha = 0.76$). Na ovom uzorku dobive su sljedeće vrijednosti: Skala procjene učitelja (Cronbach $\alpha = 0.96$), Skala procjene roditelja (Cronbach $\alpha = 0.90$), Skala procjene učenika-škola (Cronbach $\alpha = 0.76$), vršnjaci (Cronbach $\alpha = 0.87$), dom (Cronbach $\alpha = 0.78$).

REZULTATI

Kako bi se provjerilo koje statističke metode obrade podataka koristiti ispitano je prvo razliku li se distribucije rezultata na mjernim instrumentima od normalne distribucije. Kolmogorov Smirnov testom je utvrđeno da jedino rezultati na Skali procjene učenika BRP-2 -vršnjaci odstupaju statistički značajno od normalne raspodjele uz kriterij značajnosti od <0.01 . Za izračunavanje razlika na toj skali korišten je zato neparametrijski Mann Whitney U test, dok je za ostale skale korišten t-test.

Na osnovi tablice 1. te u usporedbi s normama koje je izradila Vulić -Prtorić (2003) može se utvrditi sljedeće: na oba subuzorka postignuti su rezultati koji odgovaraju rasponu od minimalnih vrijednosti na skali do skoro maksimalnih vrijednosti. Prosječna vrijednost na uzorku tipične djece odgovara prosječnoj vrijednosti dobivenoj na normativnom uzorku od 176 djece 6. razreda s područja cijele Hrvatske (Vulić-Prtorić 2003), dok prosječna vrijednost na uzorku djece s teškoćama učenja odgovara prosječnoj vrijednosti dobivenoj na kliničkom uzorku (uzorak čini 156

Tablica 1: Deskriptivni podaci za skalu ispitne anksioznosti na uzorku djece s teškoćama učenja (TU) i tipične djece

ispit.anks.	N	Min	Max	M	SD
TU	82	11	51	29.71	9.850
tipični	83	11	50	25.87	9.551

djece s psihosomatskim, anksioznim, depresivnim i ostalim psihološkim poremećajima). 10 % tipične djece i gotovo 30 % djece s teškoćama učenja dalo je procjene doživljaja ispitne anksioznosti koje upućuju na povećani rizik za anksiozni poremećaj (Vulić-Prtorić 2003).

Kako bi se odgovorilo na prvu hipotezu upotrijebljen je t-test kojim se testirala značajnost razlika u ispitnoj anksioznosti između djece s teškoćama učenja i tipične djece.

Rezultati t-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u ispitnoj anksioznosti između

du djece s posebnim potrebama i tipične djece ($t=2.542$, $p<0.05$). Djeca s posebnim potrebama imaju veće rezultate na ispitnoj anksioznosti u odnosu na tipične vršnjake.

Iz Tablice 2. se vidi da postoji statistički značajna razlika u procjenama adaptivnog ponašanja koje daju učitelji za djecu s teškoćama učenja i tipičnu djecu ($t=7.016$, $p<0.05$). Učitelji su dali više procjene adaptivnog ponašanja za tipičnu djecu. Isto tako, roditelji su dali statistički značajno više procjene za tipičnu djecu ($t=1.984$, $p<0.05$). Rezultati pokazuju da nema statistički

Tablica 2: Razlike između djece s teškoćama učenja i tipične djece u samoprocjenama i procjenama adaptivnog ponašanja - rezultati t- testa

		M	SD	t	df	p
BRP-DOM	TU	35.08	3.466	-0.390	133	0.70
	tipični	35.31	3.179			
BRP-ŠKOLA	TU	34.68	3.327	-0.453	133	0.65
	tipični	34.93	3.022			
BRP-ROD	TU	87.27	9.914	-1.984	133	0.05
	tipični	90.55	9.248			
BRP-UČ	TU	91.12	15.761	-7.016	133	0.00
	tipični	108.29	12.138			

Legenda: BRP -DOM =Skala samoprocjene učenika- dom
BRP-ŠKOLA = Skala samoprocjene učenika- škola
BRP-ROD = Skala procjene roditelja
BRP-UČ = Skala procjene učitelja

Tablica 3: Razlike između djece s teškoćama učenja i tipične djece u samoprocjeni adaptivnog ponašanja na skali odnosa s vršnjacima i u sociometrijskom položaju

		Srednji rang	Suma rangova	Mann-Whitney U	z	p
BRP-VRŠNJACI	TU	59.52	3452.00	1741.00	-1.639	0.10
	tipični	70.32	5063.00			
Sociometrijski kriterij: Sjediti	TU	86.38	4837.00	623.00	-6.054	0.00
	tipični	44.03	3038.00			
Sociometrijski kriterij: Družiti se	TU	88.91	4979.00	481.00	-7.206	0.00
	tipični	41.97	2896.00			
Sociometrijski kriterij: Učiti zajedno	TU	88.12	4934.50	525.50	-6.985	0.00
	tipični	42.62	2940.50			

Legenda: BRP-VRŠNJACI = Skala samoprocjene učenika-vršnjaci

značajne razlike u samoprocjenama koje daju djeca s PP i tipična djeca s obzirom na adaptivno ponašanje u domu, školi, i među vršnjacima, no s druge strane rezultati sociometrije (Tablica 4.) pokazuju da su djeca s PP manje prihvaćena od vršnjaka na sva 3 sociometrijska kriterija-sjedenje u klupi, zajedničko učenje, druženje.

Kako bi se odgovorilo na drugu hipotezu, odnosno ispitao odnos između samoprocjena i procjena adaptivnog ponašanja te ispitne anksioznosti kod djece izvršene su regresijske i korelacijske analize (Tablice 4., 5. 6. i 7.)

Rezultati regresijske analize pokazuju da je baterija za procjenu adaptivnog ponašanja BRP-2 statistički značajan prediktor ispitne anksioznosti kod djece s teškoćama učenja te se na osnovi tablice 4. vidi da objašnjava 23% varijance. Ako se pogledaju beta vrijednosti onda se vidi da samoprocjene adaptivnog ponašanja u odnosima s vršnjacima statistički značajno doprinose pove-

Tablica 4: Rezultati regresijske analize za kriterij ispitnu anksioznost na uzorku djece s teškoćama učenja

R	0.48**	
R2	0.23	
	beta	p
BRP-DOM	-0.126	0.49
BRP-ŠKOLA	0.262	0.10
BRP-VRŠNJACI	-0.445	0.00
BRP-ROD	-0.025	0.86
BRP-UČ	0.042	0.75

Tablica 5: Rezultati regresijske analize za kriterij ispitnu anksioznost na uzorku tipične djece

R	0.26	
R2	0.09	
	beta	p
BRP-DOM	0.013	0.93
BRP-ŠKOLA	-0.228	0.09
BRP-VRŠNJACI	-0.117	0.46
BRP-ROD	0.116	0.37
BRP-UČ	0.103	0.40

zanosti između procjena adaptivnog ponašanja djece i s PP i njihove ispitne anksioznosti.

Na osnovi tablice 5. vidi se kako rezultati regresijske analize pokazuju da baterija BRP_2 nije statistički značajan prediktor za ispitnu anksioznost tipične djece ($R=0.274$, $p>0.05$). No, korelacijska analiza je pokazala da na uzorku tipične djece postoji statistički značajna negativna povezanost između samoprocjena ispitne anksioznosti i adaptivnog ponašanja u školi (Tablica 7. $r=-0.26$, $p<0.05$).

RASPRAVA

U ovom istraživanju, a s obzirom na dosadašnje nalaze iz literature postavljena je hipoteza (H1) da su djeca s TU u redovnim osnovnim školama anksioznija u ispitnim situacijama od svojih vršnjaka. Prosječna vrijednost ispitne anksioznosti dobivena na uzorku djece s PP odgovara prosječnoj vrijednosti dobivenoj na kliničkom uzorku u istraživanjima Vulić Prtorić (2003) što govori o tome da djeca s TU jesu u nepovoljnijem položaju od vršnjaka.

Rezultati su potvrdili ovu hipotezu, odnosno djeca s teškoćama učenja imaju statistički značajno veći doživljaj ispitne anksioznosti od svojih vršnjaka. To je u skladu s dosadašnjim stranim istraživanjima u kojima je dobiveno 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).

Nadalje, rezultati jednog istraživanja provedenog u Hrvatskoj pokazuju kod učenika sa školskim neuspjehom prisutnost izrazitih emocionalnih smetnji kao što su anksioznost, strah od škole, krize autoriteta i krize identiteta (Dautović, 1999). Upravo djeca s teškoćama učenja često doživljavaju neuspjeh u školi, ponajviše zbog neodgovarajućeg pristupa koji ne uvažava specifične teškoće koje pojedino dijete ima.

Postavlja se pitanje koji su mogući razlozi za veću ispitnu anksioznost kod djece s teškoćama

Tablica 6: Rezultati Pearsonove korelacijske analize na uzorku djece s teškoćama učenja

	ISPANKS	BRP-DOM	BRP-ŠKOLA	BRP-ROD	BRP-UČ
ISPANKS	1	-0.253	-0.013	-0.190	0.163
BRP-DOM		1	0.492**	0.389**	-0.117
BRP-ŠKOLA			1	0.281*	0.140
BRP-ROD.				1	0.178
BRP-UČ					1

Legenda: * p<0.05
** p<0.01

Tablica 7: Rezultati Pearsonove korelacijske analize na uzorku tipične djece

	ISPANKS	BRP-DOM	BRP-ŠKOLA	BRP-ROD	BRP-UČ
ISPANKS	1	-0.144	-0.257*	-0.035	0.111
BRP-DOM		1	0.441**	0.217	0.006
BRP-ŠKOLA			1	0.141	-0.029
BRP-ROD.				1	0.000
BRP-UČ					1

učenja. Teškoća učenja koje dijete ima u kombinaciji sa situacijskim faktorima (nerealnim očekivanjima roditelja, učitelja, nedostatna podrška itd.) i iskustvima problema u učenju dovode do većeg rizika da u nekim situacijama djeca osjećaju anksioznost. Tako 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. Negativne strategije, poput izbjegavanja situacija koje donose poteškoće, vode većoj anksioznosti.

Nadalje, pokazalo se da socijalna podrška od strane bliže okoline može povoljno utjecati na nošenje sa stresom. Socijalna podrška također poboljšava izvedbu u različitim zadacima kod visoko anksioznih ispitanika i čini se da smanjuje kognitivnu interferenciju (Sarason 1981). Podržavajuća okolina može utjecati na ponašanje jačajući ono što Bandura zove samoučinkovitost (1977), a time se smanjuje doživljaj anksioznosti.

Položaj djece s teškoćama učenja je još uvijek nepovoljniji. Domaća i strana istraživanja pokazuju da su djeca s teškoćama učenja manje pri-

hvaćena od strane vršnjaka (Nabuzoka, Smith, 1993, Greeham 1999, Kuhne, Wiener, 2002 prema Mishna, Muskat, 2004, Nazor, Nikolić 1991). I u ovom istraživanju dobiveno je da su djeca s teškoćama učenja statistički značajno manje birana za zajedničko učenje, sjedenje i druženje od svojih vršnjaka.

Nadalje, Žic (2000) je utvrdila statistički značajno nižu razinu adaptivnog ponašanja u školi djece s posebnim potrebama u odnosu na njihove vršnjake. Niža razina kod djece s posebnim potrebama ogleda se u njihovoj procjeni veće zahtjevnosti i nesklonosti učitelja prema njima, lošijeg odnosa s učiteljem i većem nezadovoljstvu školom. U ovom istraživanju učitelji i roditelji dali su statistički značajno nepovoljnije procjene adaptivnog ponašanja djece s teškoćama učenja u odnosu na tipičnu djecu.

Sljedeća hipoteza (H2) glasila je da je ispitna anksioznost statistički značajno povezana sa samoprocjenama adaptivnog ponašanja i procjenama adaptivnog ponašanja od strane roditelja, vršnjaka i učitelja. Ta hipoteza je djelomično potvrđena. Rezultati regresijske analize pokazuju da je baterija za procjenu adaptivnog ponašanja

BRP-2 statistički značajan prediktor ispitne anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. Ako se pogledaju beta vrijednosti onda se vidi da jedino samoprocjene adaptivnog ponašanja u odnosima s vršnjacima statistički značajno doprinose povezanosti između procjena adaptivnog ponašanja djece s teškoćama učenja i njihove ispitne anksioznosti. Drugim riječima postoji povezanost između samoprocjena djece s teškoćama učenja u odnosima s vršnjacima i doživljaja ispitne anksioznosti. Ona djeca s teškoćama učenja koja procjenjuju odnose s vršnjacima nepovoljnije, imaju i jače izražen doživljaj anksioznosti. Za razliku od djece s teškoćama učenja, kod tipične djece postoji povezanost između samoprocjene ponašanja u razredu i ispitne anksioznosti, anksioznija su ona tipična djeca koja procjenjuju svoje ponašanje u razredu nepovoljnije. Ovi rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima gdje je ispitna anksioznost povezana s negativnim stavovima prema školi (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) i nepovoljnim statusom među vršnjacima.

Kod obje skupine djece nema povezanosti između procjena adaptivnog ponašanja od strane roditelja i učitelja i njihovog doživljaja ispitne anksioznosti.

Znači rezultati upućuju na mogućnost da je kod djece s teškoćama učenja najznačajnije za njihov doživljaj ispitne anksioznosti kako sebe vide u odnosima s vršnjacima dok je za tipičnu djecu značajan njihov doživljaj adaptacije u razredu. Nije se pokazalo značajnim za intenzitet doživljene anksioznosti kako roditelji i učitelji vide njihovo adaptivno ponašanje. Drugim riječima izgleda da je bitnije kako sebe samo dijete vidi i kako se osjeća. Slijedom toga, a da bi se donijeli sigurniji zaključci, potrebna su daljnja istraživanja u Hrvatskoj kako bi se vidjelo da li ovi rezultati vrijede i u drugim područjima i u ponovljenim ispitivanjima

ZAKLJUČAK

Potrebna su daljna istraživanja, naročito longitudinalna, kako bi se utvrdili svi čimbenici

koji doprinose nastanku visoke razine ispitne anksioznosti kod djece s teškoćama učenja. No, navedeni rezultati dovode do zaključka da kod djece s teškoćama učenja treba dati naglasak na razvijanju odnosa s vršnjacima. U školama je još uvijek premali naglasak na razvijanju socijalnih vještina, a preveliki na inzistiranju za usvajanjem gradiva.

Već je dokazano da se posljedice odbijanja od strane vršnjaka manifestiraju usamljenošću, socijalnim nezadovoljstvom i doživljajem osobne neprimjerenosti, što može povećati rizik emocionalnih teškoća i/ili voditi mnogo ekstremnije neadaptiranom ponašanju (Asher i sur., 1990; Kupersmidt i sur., 1990).

S druge strane potvrđeno je da anksiozni osjećaji imaju snažan i interferirajući utjecaj na uspjeh u školi. (Vulić, Prtorić, 1992). Drugim riječima, što su učenici anksiozniji to ih vršnjaci manje biraju za međusobno druženje.

10 % tipične djece i gotovo 30 % djece s posebnim potrebama dalo je procjene doživljaja ispitne anksioznosti koje upućuju na povećani rizik za anksiozni poremećaj (Vulić-Prtorić 2003) što je zabrinjavajuće i navodi na zaključak da je potrebno uvesti mjere koje bi doprinijele smanjenju anksioznosti i boljem osjećanju djece. Osim spomenute potrebe za programima koji bi razvijali socijalne vještine kod djece, učiteljima su potrebne dodatne edukacije o teškoćama učenja, o načinu kako individualizirati program svakom djetetu.

Već se dokazalo da su učenici s posebnim potrebama čiji su učitelji sudjelovali u edukaciji pozitivnije sebe procijenili u odnosu na ponašanje u školi i među vršnjacima nego učenici čiji učitelji nisu polazili edukaciju za rad s učenicima s posebnim potrebama (Žic 2002).

Mišljenje autora je da u obrazovnom procesu treba voditi računa više o individualnim potrebama svakog djeteta. Kad bi se svakom djetetu pristupalo individualno, imajući na umu njegove specifične potrebe, onda ne bi djeca s teškoćama učenja bila izdvojena, marginalizirana, klinička skupina u svom razredu i široj sredini nego bi zaista bila integrirana u zajednicu u punom smislu te riječi.

U Hrvatskoj su osnovni preduvjeti za jednaki pristup edukacijskom sustavu dati u Nacionalnoj strategiji jedinstvene politike za osobe s invaliditetom (2003.-2006.) koja je uključena u Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, 2006). Prema HNOS-u kompetentnost škole je jedan od najvažnijih preduvjeta inkluzije djece s posebnim potrebama, a edukacijsko rehabilitacijska podrška mobilnog tima stručnjaka i razrednog asistenta je

imperativ za uspjeh.

U tijeku su znanstveni i stručni projekti (Comparative classroom studies towards the inclusive school WB 04/06, nazivi norveški, UNDP, Zaklada) potaknuti iz nevladinog sektora za uvođenje asistanata u nastavi. Planiraju se istražiti učinci ovog vida podrške te će se također vidjeti učinci na ispitnu anksioznost.

LITERATURA:

- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. and G.A. Williams (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In Asher, S.R. & J.D. Coie (Eds): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, 253-273
- Barga, Nancy K. (1996). Students with Learning Disabilities in Education: Managing a Disability. *Journal of Learning Disabilities* 29, 413-421
- Birrenbaum, M., Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development* 27, 293-302
- Brown, L. & D.D. Hammill (1990). *Behavior Rating Profile, Second Edition, Examiner's Manual*. Pro-ed, Austin, Texas.
- Dautović, S. (1999): Emocionalni problemi djece i mladeži i školski uspjeh, *Kriminologija i socijalna integracija*, 7(1), 105-110
- Huntington D.D., Bender, W.N. (1993). Adolescents with Learning Disabilities at Risk? Emotional Well-Being, Depression, Suicide, *Journal of Learning Disabilities*. 26 (3), 159-166
- Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L., Sekušak-Galešev, S. (1999). Attitudes of teachers with respect of their perceived competence towards the integration of students with learning difficulties, *Mental Health in Mental Retardation Proceedings, Second European Congress, Brunel University, Uxbridge, London*.
- 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, 2869-2869
- Kupersmidt J.B., Coie, J.D., K.A. Dodge (1990): The Role of Poor Peer Relationships in the Development of Disorder, In Asher, S.R. & J.D. Coie (Eds): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, 274-305
- Lufi D., Okasha S., Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*. 27, 176-184
- Margalit, M., Raviv, A., Ankonina, D. B. (1992). Coping and Coherence Among Parents With Disabled Children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 21, 202-210
- 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
- McDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children, *Educational Psychology*. 21, 89-102
- Mishna, F., Muskat, B. (2004). School-Based Group Treatment for Students with Learning Disabilities: A Collaborative Approach By: *Children & Schools*, 26, 135-150
- Nabuzoka, D., Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34, 1435-1448
- Nazor, M., Nikolić, M. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama, *Primjenjena psihologija*, 12, br.3-4, 123-27
- Paget, K. D., Reynolds, C. R. (1984). Dimensions, Levels and Reliabilities on the Revised Children's Manifest Anxiety Scale With Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 17
- 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, 227-243

- 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, 299-304
- Sarason, I.G. (1981). Test anxiety, stress and social support, *Journal of Personality*. 49, 101-115
- Sood, P. (1994). Personality correlates of learning disabled children, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 20 (1), 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, 2676-2676
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko
- Vulić, Prtorić, A. (1992). Ispitivanje povezanosti anksioznosti, uspjeha u školi i sociometrijskog statusa učenika, *Primjenjena psihologija*, 1-4, 53-63
- Vulić Prtorić, A. (2003). *Priručnik za skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente (SKAD-62)*. Jastrebarsko: Naklada Slap,
- 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), 191-198
- Žic, A (2000). *Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci*. Doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Žic, A. (2001). Self-assessment of relation with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 45(3), 202-211
- Žic, A. (2002). Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja, *Zbornik radova 4. međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama, održanog u Varaždinu od 16. do 18. svibnja 2002. godine*, 81-94

TEST ANXIETY AND ADAPTIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Despite low regulation, process of inclusion of the children with special needs in Croatia is still slowly going. The special needs of the child are very often the main reason for their isolation and rights of that people are still not equal to rights of the peers. The results were showed that both nearer and farther environment may influence negatively to the development of the child with learning disability (LD) that often lead to depression, anxiety and low confidence. The aim of this research was to investigate how much is test anxiety expressed in children with LD in relation to the typical children and also to see is there relationship between test anxiety and adaptive behaviour. 83 children with LD and their peers (N83), their parents and -teachers took part in the research. The results showed that children with LD feel more test anxiety and test anxiety is in correlation with their self-estimations of adaptive behaviour regarding relationships with peers. On the other side, typical children`s test anxiety is in correlation with self-estimations of adaptive behaviour in the class.

Key words: *test anxiety, adaptive behaviour, children with learning disability*